

O NOVO REGIME JURÍDICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. QUE MELHORIAS E DESAFIOS?

As opiniões de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de docentes de Educação Especial.

Ana Rita Amaro Vieira

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Outubro de 2019

VERSÃO DEFINITIVA

[esta página foi deliberadamente deixada em branco]

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação

Provas para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**O NOVO REGIME JURÍDICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. QUE MELHORIAS
E DESAFIOS?**

As opiniões dos docentes do 1.ºCiclo do Ensino Básico e de docentes de
educação especial

Autora: Ana Rita Amaro Vieira

Orientadora: Professora Doutora Ana Cristina Freitas

Outubro de 2019

[esta página foi deliberadamente deixada em branco]

AGRADECIMENTOS

Durante todo este percurso, pude contar com o contributo e apoio de várias pessoas, sendo que agradeço, em primeiro lugar, à minha mãe, que sempre me apoiou a seguir o sonho de ser educadora de infância e professora do 1ºCiclo do Ensino Básico e nunca me deixou desistir.

Agradeço à minha orientadora, a professora Ana Cristina Freitas, por todas as horas que despendeu para me ajudar e por ouvir as minhas lamentações, desesperos e frustrações. Agradeço-lhe por todo o apoio que permitiu realizar este estudo e por toda a força e incentivo que me deu.

Ao Hugo, obrigada por teres tido paciência comigo nesta etapa em que andava mais stressada e sempre de mau humor. Obrigada por seres um ótimo namorado e por me teres apoiado, acreditado em mim e me apoiado sempre que precisei.

Por fim, obrigada a todas as educadoras e professores que me acompanharam nos estágios e a todas as crianças com as quais tive o privilégio de trabalhar.

[esta página foi deliberadamente deixada em branco]

Resumo

O presente trabalho teve como propósito analisar as percepções de cinco professores titulares de turma do 1.ºCEB e de dois professores de Educação Especial quanto à adequação das alterações introduzidas pelo Novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva (Decreto Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), com base nas suas práticas pedagógicas. Assim, como objetivos procurou-se: por um lado, caracterizar, de um ponto de vista teórico, a evolução das abordagens adotadas para proporcionar uma educação escolar às crianças com NEE; por outro lado, conhecer os pontos fortes e fragilidades que professores titulares do 1.º CEB e professores de Educação Especial identificam no atual (e novo) Regime Jurídico da Educação Inclusiva (NRJEI), em comparação com o modelo anterior (DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro) e face à sua experiência pedagógica; e ainda, conhecer as opiniões dos docentes sobre as condições necessárias para uma resposta adequada aos requisitos do novo enquadramento e as suas expectativas quanto ao sucesso da operacionalização do NRJEI. Para responder aos objetivos propostos, realizou-se um estudo qualitativo exploratório centrado num estabelecimento escolar do concelho de Lisboa. Os dados foram recolhidos por entrevista semi diretiva e sujeitos a análise de conteúdo. Os resultados destacam contributos positivos, fragilidades e possíveis melhorias atribuídos pelos participantes ao NRJEI. Será pertinente o alargamento, em estudos futuros, deste tipo de trabalho a um maior e mais diverso grupo de professores e/ou encarregados de educação de forma a obter uma visão abrangente sobre esta questão.

Palavras-chave: NEE, Educação Especial, inclusão, Novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva.

[esta página foi deliberadamente deixada em branco]

Abstract

The present study analyzes the perceptions of five primary teachers and two special education teachers regarding the adequacy of the measures introduced by the new legal framework for Inclusive Education (Decree Law No. 54/2018 of 6th July), on basis of their pedagogical practices. Three main objectives were defined for the study. The first, was to characterize, from a theoretical point of view, the evolution of the approaches adopted to provide school education for children with Special Educative Necessities (SEN). The second objective was to identify the strengths and weaknesses that primary teachers and special education teachers identify in the current (and new) Inclusive Education Legal Framework (IELF), compared to the previous model and according to their pedagogical experience. The third objective was to understand the teachers' opinions about the necessary conditions for an adequate response to the requirements of the new legal framework and their expectations regarding its successful implementation. In order to achieve the proposed objectives, an exploratory qualitative study was performed in a school establishment, in Lisbon. Data was collected by semi directive interviews and subjected to content analysis. The results highlight the contributions, weaknesses and desirable improvements pointed out by the participants who daily perform their pedagogical work under the current normative framework. It will be appropriate to extend this work in future studies to a larger and more diverse group of teachers and/or parents in order to gain a more comprehensive view of this issue.

Keywords: Special Educational Necessities, Special Education, Inclusion, New Legal Framework for Inclusive Education.

[esta página foi deliberadamente deixada em branco]

Índice geral

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	IX
Índice de quadro e figuras	XIII
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos	XV
Introdução	1
Capítulo I. Enquadramento teórico	3
1. Necessidades Educativas Especiais	3
1.1. Origem e evolução do conceito	4
1.2. Tipos de Necessidades Educativas Especiais	6
2. A inclusão de crianças com NEE na escola regular	15
2.1. Da exclusão e segregação à integração	15
2.2. A inclusão e a escola inclusiva	19
2.3. A Inclusão escolar de crianças com Necessidades Educativas Especiais em Portugal.....	23
2.3.1. Medidas implementadas nos anos 90 do séc. XX.....	24
2.3.2. Enquadramento da Educação Especial entre 2000 e 2008	25
2.3.3. O Novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho)...	31
3. Pontos fortes e fragilidades do NRJEI	34
Capítulo II. Metodologia	39
4. Problema e objetivos de investigação	39
5. Abordagem adotada.....	40
6. Contexto de realização e participantes	42
7. Recolha de dados:	43
7.1. Técnica e instrumentos	43
7.2. Procedimentos.....	45
8. Tratamento dos dados	46
Capítulo III. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	51
Capítulo IV. Conclusões	61
Anexos	74
Anexo 1. Guiões de entrevista.....	75
1.a. Guião de entrevista aos professores titulares de turma	77
1.b. Guião das entrevistas aos professores de educação especial	83
Anexo 2. Protocolos das entrevistas	89
2.a. Protocolos das entrevistas aos professores titulares de turma	91
2.b. Protocolos das entrevistas aos professores de educação especial.....	109
Anexo 3. Cálculo da fiabilidade dos resultados da análise de conteúdo	122
Anexo 4. Dicionário de categorias.....	125

Anexo 5. Resultados globais da análise de conteúdo.....	131
---	-----

Índice de quadro e figuras

Figura 1 – Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, no NRJEI.....	32
Quadro 1 – Participantes – dados sociodemográficos	43
Quadro 2 – Estrutura dos guiões de entrevista aos professores titulares e de educação especial	45
Quadro 3 – Lista de categorias prévias.....	48
Figura 2 – Vantagens/contributos do NRJEI	Erro! Marcador não definido.
Figura 3 – Aspetos menos positivos do NRJEI	53
Figura 4 – Desafios do atual NRJEI.....	55
Figura 5 – Melhorias desejáveis no NRJEI	57

[esta página foi deliberadamente deixada em branco]

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

APA- Associação Americana de Psiquiatria

Art- Artigo

BE – Bloco de Esquerda

CAA – Centros de Apoio à Aprendizagem

CDS-PP- Partido do Centro Democrático Social – Partido Popular

CEB- Ciclo do Ensino Básico

CEI – Currículo Específico Individual

CIF- Classificação Internacional da funcionalidade, Incapacidade e saúde

CNE – Conselho Nacional da educação

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

DGIDC - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DL – Decreto-Lei

EE – Educação Especial

EPE – Educação Pré-Escolar

EU – Unidade Enumeração

FENPROF – Federação Nacional dos Professores

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NRJEI – Novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva

ODDH – Observatório da Deficiência e Direitos Humanos

OMS – Organização Mundial de Saúde

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PCP - Partido Comunista Português

PEA - Perturbação do Espectro do Autismo

PEE – Professores de Educação Especial

PIT – Plano Individual de Transição

PSD – Partido Social Democrata

PTT – Professores Titulares de Turma

RSI – Rendimento Social de Inserção

UEE- Unidades de Ensino Estruturado

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UR – Unidade de Registo

Introdução

No atual contexto escolar, a heterogeneidade dos alunos, incluindo os com Necessidades Educativas Especiais (NEE), é uma realidade que desafia os docentes a encontrarem respostas adequadas e para as quais nem sempre se sentem preparados. O conceito de Inclusão defende a inserção física, social e académica dos alunos com NEE nas aulas regulares (Smith e cols., 1995 e citados por Correia e Martins, 2000). Assume, assim, a heterogeneidade entre alunos como um fator positivo no processo de aprendizagem de todos. É uma perspetiva que tem como propósito proporcionar uma escola para todos, mas que exige uma resposta educacional individualizada, à medida das necessidades de cada aluno. Através da promoção da inclusão, aproximamo-nos de uma sociedade mais justa e equitativa (Zeichner, 1993^a).

Em Portugal, tal como noutros países, a educação escolar prestada aos alunos com NEE tem vindo a evoluir ao longo do tempo, refletindo os diversos contextos culturais e políticos. Foi a partir dos anos 70 do séc. XX que mudanças significativas no conhecimento e na sociedade originaram práticas educativas mais humanistas e inclusivas (Rodrigues, 2010). Tais mudanças trouxeram novas formas de encarar a deficiência e o indivíduo com deficiência - um cidadão de pleno direito. A intervenção educativa junto de alunos com NEE começa a ser compreendida à luz de um conjunto de necessidades específicas de educação, cuja identificação e intervenção deve acontecer o mais precocemente possível (Nielsen, 2003).

Contudo, é hoje reconhecido que a inclusão só poderá acontecer se estiverem reunidas as condições físicas e humanas essenciais, se existir empenho e disponibilidade por parte dos agentes educativos, se forem criadas oportunidades para a criança com NEE interagir com os seus pares sem problemas, partilhando os mesmos espaços e receber estímulos que facilitem o seu processo de ensino/aprendizagem (Cardoso, 2011). Incluir alunos com NEE requer uma ação educativa que possibilite o seu progresso na escola, o que, dependendo da problemática, implica alterações a nível do currículo, das estratégias e dos recursos, que, por vezes, não são fáceis de concretizar se a sala de aula continuar tradicional (Cardoso, 2011). Desta forma, compete à escola inclusiva criar as condições e proporcionar os meios adequados, para

que todas as crianças se possam desenvolver o mais harmoniosamente possível, independentemente das suas necessidades específicas (Sanches & Teodoro, 2007).

Recentemente, foi introduzido em Portugal um novo regime jurídico da educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2008, de 6 de julho) que veio estabelecer a possibilidade de uma educação mais inclusiva. Os professores titulares do 1º Ciclo do Ensino Básico têm um papel essencial na operacionalização do novo enquadramento pois cabe-lhes a responsabilidade de educar todos os alunos, o que implica compreendê-los, adaptarem-se às suas necessidades e potenciar o seu desenvolvimento. Neste sentido, importa compreender quais as suas perspetivas face às mudanças nos normativos que regulam diretamente a sua atividade e a sua intervenção junto dos alunos com NEE. Com esta finalidade, configurámos o nosso trabalho da seguinte forma: no primeiro capítulo apresentamos o produto da revisão da literatura, em torno do conceito e dos tipos de NEE, e da evolução histórica na abordagem à problemática; no segundo capítulo, descrevemos a componente empírica do estudo, no que toca às opções metodológicas; no terceiro capítulo apresentamos e discutimos os resultados, com base no referencial teórico construído; nas Conclusões, além de respondermos à questão de investigação que orientou o trabalho, apresentamos as limitações que lhe reconhecemos e sugestões para estudos futuros.

Capítulo I. Enquadramento teórico

1. Necessidades Educativas Especiais

No contexto do Decreto-Lei (54/2018) a expressão Necessidades Educativas Especiais não consta, embora a problemática continue a estar presente. Consideram-se alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) aqueles que, por apresentarem determinadas condições específicas, permanentes ou temporárias, podem necessitar de um conjunto de recursos educativos particulares, durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio emocional (Botas, 2012; Correia, 2008; Armstrong & Barton, 2003). Espera-se que a Escola, em função das características, capacidades e necessidades específicas dos alunos com NEE, se organize no sentido de dar as respostas educativas adequadas e promover o seu sucesso escolar (Correia 2008).

Assim, as NEE remetem para os apoios pedagógicos e serviços educativos que determinados alunos possam necessitar ao longo da sua frequência escolar, com vista ao melhoramento do seu desenvolvimento global. Neste contexto, a Educação Especial diz respeito ao conjunto de recursos humanos e materiais, existentes no sistema educativo, que possibilitam respostas adequadas aos alunos que apresentem determinadas características, sejam elas temporárias ou permanentes.

Para Brennan (1988, citado em Correia 2008), existe uma NEE quando um problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social afeta a aprendizagem ao ponto de ser necessário acionar medidas especiais de apoio ao currículo ou condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Jiménez (1997, p.9) defende que o termo “educação especial” foi usado para denominar um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular, sendo a criança a quem era diagnosticada uma deficiência segregada para uma unidade ou para um centro específico de ensino especial. A educação especial era dirigida a um tipo de alunos com algum défice apresentando-se como diferentes dos restantes alunos, considerados “normais”. Serra (2002, p.30) explica que “a educação especial ou reabilitação educacional é a educação dos indivíduos que, em relação aos grupos de alunos relativamente homogêneos do ensino

normal, apresentam deficiências físicas, mentais, afetivas ou sociais suficientemente marcadas para necessitarem de um tratamento particular”.

A intervenção da educação especial tem vindo a sofrer várias alterações, fruto da evolução do conhecimento e da própria sociedade.

1.1. Origem e evolução do conceito

Até à década de 70 do século XX, a expressão “deficiência” era utilizada para designar as crianças que apresentavam dificuldades maiores que o habitual e que, por isso, precisavam de ajudas complementares específicas. Madureira e Leite (2003) descrevem a emergência do conceito “Necessidades Educativas Especiais” (NEE) no contexto de um conjunto de mudanças legislativas, que ocorreram naquela altura, nos Estados Unidos da América (EUA). Uma das mudanças foi a aprovação em 1975 da *Public Law 94-142 – Education of Handicapped Children* que veio defender a igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças, estabelecendo que as portadoras de deficiência deviam ser educadas num ambiente o menos restritivo possível.

Em 1977, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) organizou em Paris um evento internacional dedicado à forma como o público em geral vê, interpreta e aborda a deficiência (*International Round Table on the Theme “The image of the handicapped as conveyed to the general public”*). O relatório final¹ da iniciativa, centrado nos discursos dos representantes de 10 países europeus e EUA, descreve 5 estádios na evolução do pensamento sobre a deficiência. Embora se situem em tempos e contextos diferentes, Saint-Martin (1977) alerta para o facto de que, com frequência, os estádios sobrepõem-se em termos de predisposições e atitudes:

- o estádio “filantrópico” cuja ideia dominante era a doença ou enfermidade, sendo a deficiência perspectivada como uma característica constante e objetiva do

¹A report on the *International Round Table held at Unesco House, Paris, 1 June 1977*, by Phillippe Saint-Martin, Technical Adviser, Groupement des intellectuels handicapés physiques (GIHP). Disponível em https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_c2de621a-c580-46d6-abe1-d037a2128099?_025431engb.pdf.

sujeito. O indivíduo era visto como “anormal”, alvo de compaixão por parte da comunidade ou segregado pela mesma;

- o estágio da “assistência pública” (*public welfare*, no original), corresponde à institucionalização da assistência aos deficientes;

- o dos “direitos fundamentais” que emergiu com a noção de direitos universais, ou seja, a ideia de que ninguém, não obstante o *seu background*, deve ser privado dos mesmos, incluindo o da Educação;

- o quarto estágio, o da “igualdade de oportunidade”, questiona as relações entre o indivíduo e o seu meio. Segundo Meireles-Coelho, Izquierdo e Santos (2007)², o estatuto socioeconómico e sociocultural das famílias é considerado como um determinante do sucesso escolar e social;

- o estágio do “direito à integração” questiona as noções de “normal” e de “normalidade”. Reconhece-se que a competição entre os indivíduos, e a desigualdade de condições resultantes de diferentes capacidades, têm conduzido ao tipo de desenvolvimento económico que nos é familiar. A sociedade começa a preocupar-se sobre a ausência de comunicação entre as pessoas e sobre o aumento crescente das minorias, e cada cidadão é levado a ponderar sobre a sua existência e sobre o significado da vida, em geral.

Em 1978 e no Reino Unido, foi elaborado pelo *Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* o relatório *Warnock* que apresenta e define o conceito de Necessidades Educativas Especiais. O relatório surge na sequência de um estudo, realizado entre 1974 e 1978 e coordenado por Helen Mary Warnock, sobre o processo educativo das crianças e jovens com deficiência física e mental em Inglaterra. O grupo de trabalho propôs o abandono do paradigma médico (e a classificação de «deficiência») e a adoção de um paradigma educativo, com a identificação, descrição e avaliação das necessidades educativas especiais. Esta

² Meireles-Coelho, C., Izquierdo, T. & Santos, C. (2007). Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. J. M. Sousa (Org.). *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores*. vol. 2. Universidade da Madeira, 26 a 28 de abril de 2007. (Porto): SPCE, 178-189. ISBN 978-989-8148-21-6.

proposta foi considerada como necessária ao sucesso e à plena integração nas escolas regulares, com o objetivo de apoiar todas as crianças e ajudá-las a superar as suas dificuldades, sejam elas de carácter permanente ou temporário, com recurso a vários meios, técnicas e currículos especiais (Meireles-Coelho, Izquierdo & Santos, 2007).

O conceito de NEE apresentado pelo *Warnock Report* veio englobar, não só alunos com deficiência, mas também todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar, apresentam dificuldades específicas de aprendizagem (Warnock, 1978). À emergência do conceito, associaram-se preocupações e propostas aos níveis da identificação, avaliação e intervenção das crianças com NEE. A tónica deixou de estar na perturbação apresentada e passou a estar no tipo de resposta que a escola deveria criar (Cunha, 2010,).

Atualmente, “o conceito de NEE aplica-se a crianças ou adolescentes com problemas sensoriais, intelectuais, emocionais, físicos e com dificuldades de aprendizagem devido a problemas ambientais ou orgânicos” (Correia, 2008, p.12). Os alunos com NEE apresentam determinadas condições especiais que requerem a intervenção de serviços de educação especial, de forma a facilitar o seu percurso escolar, pessoal e social. O conceito tornou-se muito mais amplo, uma vez que “engloba as crianças e adolescentes, que demonstram dificuldades significativas de aprendizagem no acompanhamento do currículo normal, necessitando assim de adequações curriculares de acordo com a sua problemática ou patologia” (Correia, 2008, p.22). De acordo com Madureira (2003), as NEE englobam várias problemáticas precisando as crianças, por isso, de um apoio complementar específico.

1.2. Tipos de Necessidades Educativas Especiais

As NEE podem ser de carácter permanente ou temporário. As primeiras obrigam a uma modificação geral do currículo, mantendo-se estas alterações durante todo o percurso escolar. Contemplam alterações significativas do desenvolvimento devido a causas orgânicas ou intelectuais, como a deficiência mental ligeira, moderada ou profunda, sobredotação, dificuldades de aprendizagem funcional e sensorial (Cruz, 2012). São problemáticas que podem fomentar maiores ou menores alterações no desenvolvimento global destas crianças.

As NEE de carácter temporário exigem uma mudança parcial do currículo, de acordo com as características do aluno, que se mantém apenas durante uma determinada fase do seu percurso escolar. Podem ser “problemas de cálculo, leitura ou escrita, ou dificuldades ao nível do desenvolvimento motor, cognitivo, linguístico ou socio-emocional” (Correia, 2008, p.23). Os alunos portadores de NEE temporárias realizam as suas aprendizagens num ritmo mais lento relativamente às crianças de idade semelhante. O seu desenvolvimento depende das interações e dos estímulos do meio em que se encontram inseridas (Cruz, 2012). Os objetivos educativos para estes alunos podem ser semelhantes aos de outros alunos, uma vez que se pretende melhorar a sua cognição, capacidade de cálculo e de resolução de problemas (Cruz, 2012)

De acordo com Correia (2008), as NEE podem ainda dividir-se em várias categorias específicas: intelectuais, processológicas, emocionais, motoras e sensoriais. A deficiência mental é uma NEE de carácter intelectual uma vez que o funcionamento cognitivo é abaixo da média, envolve problemas de aprendizagem, aos níveis das capacidades sociais e do comportamento adaptativo, sendo por vezes necessário que os docentes procedam a alterações curriculares de acordo com as características e particularidades dos alunos. As NEE de carácter processológico traduzem-se em problemas de aprendizagem relacionados com a perceção, a integração, a retenção e a comunicação da informação. Nas NEE de carácter emocional estão incluídos problemas emocionais e comportamentais que vão influenciar negativamente o percurso escolar das crianças. As NEE de carácter motor integram todos os alunos com problemas físicos ou motores devidos a lesões congénitas ou adquiridas ao nível do sistema nervoso que resultam em problemas nestas áreas. As crianças ficam afetadas ao nível da mobilidade, da coordenação motora e da fala (Correia, 2008). As NEE de carácter sensorial envolvem os alunos que têm as suas capacidades auditivas e visuais afetadas. No respeitante à visão, esta incapacidade pode dividir-se em duas categorias: a cegueira e a ambliopia. Os cegos são aqueles que não têm capacidade de ler por défice visual total. Os amblíopes têm um campo visual reduzido sendo capazes de ler desde que seja aumentado o tamanho da letra. Deste grupo de incapacidade fazem também parte os problemas auditivos que se dividem em duas categorias: surdez e

hipoacústica. Os surdos utilizam linguagem gestual para conseguirem comunicar e efetuar a sua aprendizagem. Os hipoacústicos precisam de um aparelho de amplificação que lhes possibilita a audição. Além dos grupos anteriores, podemos também considerar com NEE as crianças e adolescentes com problemas de saúde (que podem estar na origem dificuldades de aprendizagem, por exemplo, com diabetes, asma, hemofilia, SIDA), com problemas provocados por traumatismo craniano e as crianças com perturbações do espectro do autismo.

Ainda segundo Correia (2008), e de modo a facilitar a comunicação dos profissionais que lidam com estas crianças, podemos agrupá-los segundo as seguintes categorias:

- *Problemas motores*. Segundo (Cruz, 2012), o aluno deficiente motor é aquele que tem uma alteração motora que o torna diferente dos outros. Embora as causas e as manifestações clínicas da deficiência motora sejam várias, podemos considerar dois grandes grupos, os alunos com espinha bífida e os com paralisia cerebral;

- *Espinha bífida*. Consiste numa “serie de malformações congénitas que apresentam em comum, e como característica fundamental, uma fenda na coluna vertebral resultante do encerramento anormal do tubo neural por volta dos 28 dias de gestação ou uma rotura posterior do encerramento do tubo” (Llorca, 2003, p. 279). Nesta doença, existem várias formas e graus de lesão.

- *Paralisia cerebral*. Para Leite e Prado (2004), o termo emprega-se geralmente para designar um grupo perturbações caracterizadas pela disfunção motora resultantes principalmente de lesão encefálica não progressiva antes, durante ou pouco depois do parto. É uma perturbação muito complexa que compreende vários sintomas - alterações da função neuromuscular com défices sensoriais (audição, visão, fala, etc.) ou não, dificuldades de aprendizagem com défice intelectual e até mesmo sem ele, problemas emocionais. Segundo Cahuzac (1985, p.17), paralisia cerebral é como uma “desordem permanente e não imutável da postura e do movimento, devida a uma disfunção do cérebro antes que o seu crescimento e desenvolvimento estejam completos”.

- *Dificuldades de aprendizagem*. O ser humano nasce potencialmente preparado para aprender. Aprendizagem é “o processo pelo qual a experiência causa mudança permanente no conhecimento ou comportamento” (Woolfolk, 2000, p. 184), prolonga-se por toda a sua vida e vai-se modificando e adaptando ao meio social (Correia, 2008). As mudanças do comportamento podem advir da experiência, treino, exercício ou estudo (Feldman, 2007). Correia (2008, p.26) explica que “as dificuldades de aprendizagem dizem respeito à forma como o indivíduo processa a informação - a recebe, a integra, a retém e a exprime – tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações”. Desta forma, as dificuldades de aprendizagem podem manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, matemática e/ou resolução de problemas, memória e pensamentos.

- *Deficiência mental*. Luckasson (1992) define deficiência mental como um estado de funcionamento atípico do indivíduo no seio da comunidade, manifestando-se na infância, que produz limitações do funcionamento intelectual (significativamente abaixo da média). Para *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*³, na deficiência mental o cérebro está impedido de atingir um desenvolvimento adequado, dificultando a aprendizagem do indivíduo, privando-o de se ajustar ao meio social. O comportamento pessoal e social de qualquer indivíduo é muito variável e não se pode, portanto, falar de características iguais para todos. Sainz e Mayor (1989) destacam algumas características mais significativas de natureza *física* (falta de equilíbrio, dificuldades de locomoção, dificuldades de coordenação, dificuldades de manipulação), *pessoal* (ansiedade, falta de controlo, tendência para evitar situações de fracasso mais do que a procura do êxito, possível tendência para perturbações de personalidade, fraco controlo interior) e *social* (atraso evolutivo nas situações de jogo, lazer e atividades sexuais);

³ <https://aaidd.org/intellectual-disability/definition> consultado a 7 de setembro 2019

- *Deficiência auditiva*. Uma deficiência auditiva traduz-se na impossibilidade ou dificuldade em ouvir determinados sons (Ministério da Educação, 2005). *Deficiência Auditiva* e *Surdez* são situações diferentes (Lane, 1996). Para Nielsen (2003), a *Deficiência Auditiva* é a carência de audição, a capacidade de ouvir é insuficiente perante as tarefas realizadas pelo indivíduo, e resulta de uma lesão no ouvido que torna a criança inapta para ouvir os sons que a rodeiam. É considerada *Surdez* quando envolve perdas iguais ou superiores a 90 decibéis. Nielsen (2003) descreve as consequências no desenvolvimento da criança em consequência da profundidade da deficiência auditiva. Quando é leve, apesar de não implicar em grandes dificuldades na aquisição da linguagem, o aluno apresenta algumas falhas na articulação das palavras, na atenção e na percepção de comunicação oral em meios muito ruidosos. Já na deficiência auditiva moderada, a fala desenvolve-se com algum atraso e o aluno revela falta de atenção e compreensão de conversas mesmo em curtas distâncias. Na deficiência auditiva severa, o desenvolvimento da linguagem é difícil. Não consegue ouvir os sons próximos nem identificar os sons do ambiente. Neste caso, a criança consegue diferenciar as vogais com amplificação sonora. Por último, na deficiência auditiva profunda, a compreensão verbal da criança está dependente da leitura labial. Como a criança não consegue ouvir, não usa a linguagem oral para comunicar, mas sim a língua gestual;

- *Deficiência visual*. Diz respeito a uma incapacidade de visão significativa ou total que afeta significativamente a realização de tarefas escolares pela criança. Inclui dois grandes grupos de crianças, as cegas e as portadoras de visão parcial ou reduzida, ou seja, amblíopes (Correia, 2008). Um indivíduo pode ser considerado deficiente visual quando apresenta significativas limitações na *acuidade visual* (perceber e discriminar pormenores de um objeto e uma determinada distância) e no *campo visual* (distância angular que o olho consegue abranger sem mover a cabeça, numa pessoa normovisual é de 180° (Correia, 2008). Para Smith (2008, p. 332), uma baixa visão corresponde a “um nível de visão com correção–padrão que interfere no planeamento e/ ou execução de uma tarefa pelo indivíduo, mas que permite o aumento da visão funcional com o uso de equipamentos óticos ou não óticos, modificações ambientais e/ou

técnicas”. O mesmo autor refere que a criança com baixa visão tem dificuldades na realização de muitas atividades escolares, sobretudo na leitura e na visualização para o quadro, enquanto que as crianças cegas não têm uso funcional da visão e podem perceber apenas sombras ou algum movimento. Por isso, devem ser educadas por meio dos canais tácteis e sensoriais e consideradas funcionalmente cegas. Smith (2008) classifica as deficiências visuais em função da idade com que a pessoa foi afetada – cegueira congénita, se tiver ocorrido no nascimento e até aos 2 anos de idade, e cegueira adquirida, se for depois dos 2 anos de idade. Esta diferenciação é importante porque no segundo caso as pessoas podem lembrar-se ainda da aparência de alguns objetos. A memória visual é um fator considerável na aprendizagem, já que ela pode influenciar o desenvolvimento de conceitos e outros aspetos fundamentais na aprendizagem;

- *Cegos-surdos*. É uma “incapacidade concomitante, visual e auditiva, que além de causar problemas severos de comunicação, causa ainda problemas de desenvolvimento e educacionais graves que requerem intervenção específica” (Correia, 2008, p.33).

- *Perturbações emocionais ou do comportamento*. Em 1997, os EUA emitiram uma lei federal sobre Educação Especial (*The Individuals with Disabilities Education Act - IDEA*)⁴ segundo a qual:

“I) O termo descreve uma condição que exhibe uma ou mais das seguintes características durante um longo período de tempo e numa extensão tal que afeta negativamente a realização escolar da criança:

- a) incapacidade inexplicável para a aprendizagem, que não pode ser explicada por fatores intelectuais, sensoriais e de saúde;
- b) incapacidade para iniciar ou manter relações interpessoais satisfatórias com os seus pares e professores;

⁴ U.S. Department of Education. Office of Special Education and Rehabilitative Services. Office of Special Education. Disponível em <https://www2.ed.gov/about/offices/list/oii/nonpublic/idea1.html>, consultado a 18 de junho de 2019.

- c) comportamentos ou emoções inapropriadas em circunstâncias normais;
- d) estado geral de infelicidade ou de depressão,
- e) Tendência para desenvolver sinais físicos ou medos associados ao pessoal ou aos problemas da escola;

II) O termo inclui a esquizofrenia e não se aplica a crianças socialmente mal ajustadas, a não ser que se determine que apresentam distúrbios emocionais”

- *Problemas de comunicação.* Segundo a *American Speech-Language-Hearing Association* (1982, citada em Correia 2008, p.26), “os problemas de comunicação dizem respeito, essencialmente, aos problemas da fala e da linguagem”. Por problemas da fala entendem-se as perturbações ligadas à voz, à articulação dos sons, que ocorrem na transmissão e uso do sistema simbólico oral. Por problemas da linguagem entendem-se as perturbações ou desenvolvimento atípico da compreensão e /ou do uso do sistema simbólico falado, escrito e/ou qualquer outro. As perturbações podem envolver: a forma de linguagem (fonologia, morfologia e sintaxe); o conteúdo da linguagem (a semântica); a função comunicativa da linguagem em qualquer combinação (pragmática).

- *Multideficiência.* Corresponde a um conjunto de várias deficiências presentes na mesma criança (por exemplo, deficiência mental, deficiência visual e paralisia cerebral) que causam problemas de desenvolvimento e educacionais severos que exigem intervenções específicas de acordo com a concomitância da problemática (Correia, 2008). De acordo com Saramago *et al.*, (2004, p.213), as crianças com multideficiência: “...apresentam acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor e/ou no domínio sensorial (visão ou audição), e que podem ainda necessitar de cuidados de saúde específicos. Estas limitações impedem a interação natural com o ambiente, colocando em grave risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem”. Para Nunes (2005), os alunos multideficientes são um grupo muito heterogêneo e, em consequência, com necessidades de aprendizagem únicas e excepcionais que evidenciam um quadro complexo e precisam de apoio permanente na realização da maioria das atividades quotidianas, como seja a alimentação, a higiene, a

mobilidade, o vestir e o despir. É comum manifestarem acentuadas limitações ao nível de algumas funções mentais, da comunicação e da linguagem (na compreensão e na produção de mensagens orais, na interação verbal com os pares, na conversação e no acesso à informação) e ao nível de funções motoras como a mobilidade (por exemplo, no andar e na deslocação, na mudança de posições do corpo, na movimentação de objetos e na motricidade fina). Podem apresentar também limitações nas funções visuais ou auditivas, sendo frequente coexistirem graves problemas de saúde física, nomeadamente epilepsia e problemas respiratórios (Nunes, 2005).

- *Traumatismo Craniano*. “Diz respeito a um dano cerebral provocado por uma dor física exterior, e não de natureza degenerativa ou congénita, que pode alterar o estado de consciência, resultando numa diminuição das capacidades intelectuais, físicas ou emocionais. Este dano pode ser de carácter temporário ou permanente e causar disfunções parciais ou totais ou problemas de ajustamento psicossocial” (Savage, 1991, citado por Leikman, 2001). O traumatismo craniano tem cura, dependendo da sua causa e gravidade, no entanto, o indivíduo pode ficar com sequelas, como coma, epilepsia, paraplegia ou cegueira, principalmente quando o cérebro é afetado (Fisher, 2002)⁵.

- *Sobredotados*. Há crianças e adolescentes que diferem dos seus pares por possuírem uma inteligência e um conjunto de competências de aprendizagem muito acima da média. São capazes de atingir um alto rendimento devido a um conjunto de aptidões excepcionais. Requerem programas e/ou serviços educativos específicos, dentro da designada “Educação para a sobredotação”, diferentes daqueles que os programas normais escolares proporcionam, para que lhes seja possível maximizar o seu potencial. (Falcão, 2012). Os alunos sobredotados possuem uma capacidade intelectual significativamente acima da média, níveis superiores de criatividade e um

⁵ Faria, M. T. (2006). Abordagem multidisciplinar no acompanhamento de uma criança com Traumatismo Crânio-Encefálico. *Análise Psicológica [online]*, 24 (2), 235-245.

nível elevado de motivação que leva a um desempenho excepcional nas tarefas, conduzindo a uma persistência continuada (Renzuli, 1986).

- *Perturbações do Espectro do Autismo (PEA)*. “Desordem do desenvolvimento caracterizada por uma dificuldade significativa em comunicar e interagir socialmente e pela presença de comportamentos atípicos, tal como respostas inusitadas à sensação, movimentos repetitivos e insistência nas rotinas ou uniformidade. A PEA começa a notar-se entre os 18 e os 36 meses, embora, muitas vezes, não seja diagnosticada até os cinco anos de idade. O diagnóstico baseia-se nos comportamentos exibidos e não em assunções médicas, anatómicas ou genéticas” (Correia, 2008, p.33).

- *Perturbação de Asperger*. Caracteriza-se pela presença de um défice na interação social e em padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades. Diferencia-se da Perturbação do Espectro do Autismo pela ausência de défice linguístico (APA, 2000);

- *Perturbação pervasiva do desenvolvimento não especificada*. Refere-se aos casos em que, apesar de existirem alterações significativas na socialização, comunicação e comportamento, não cumprem critérios suficientes para o diagnóstico formal de Perturbação do Espectro do Autismo ou de Asperger (APA, 2000);

- *Perturbação desintegrativa da segunda Infância e ou Perturbação de Rett*. Diferenciam-se das restantes pelo facto de se caracterizarem por um período inicial normal de desenvolvimento e uma posterior regressão significativa em várias áreas do desenvolvimento. As duas patologias distinguem-se em termos de prevalência por sexo, idade de aparecimento dos primeiros sintomas e de vários padrões de défices observados (APA, 2000);

- *Outros problemas de Saúde*. Incluem a tuberculose, febre reumática, asma, hemofilia, nefrite, leucemia, diabetes, epilepsia ou problemas cardiovasculares, que limitam a vitalidade ou a atenção da criança, vindo a afetar a sua relação com a escola

(Correia, 2008). Nesta categoria, o autor destaca outra problemática cuja prevalência tem vindo a aumentar, a Desordem por défice de atenção e Hiperatividade (DDA/H), cuja concomitância com as Dificuldades de Aprendizagem é bastante elevada;

- *Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção*. Segundo o Manual de Diagnóstico de Estatística das Perturbações Mentais (APA, 2014), é uma perturbação neurobiológica do desenvolvimento, de base genética, que poderá ser influenciada por fatores ambientais e sociais; surge na primeira infância e continua a manifestar-se ao longo da vida da pessoa, ou seja, não é curável. A Associação Americana de Psiquiatria (APA) considera-a uma das doenças comportamentais mais frequentes entre as crianças e jovens em idade escolar.

2. A inclusão de crianças com NEE na escola regular

A forma como as crianças com NEE são vistas pela sociedade tem variado ao longo do tempo. A literatura aponta algumas etapas essenciais de que damos conta neste ponto do trabalho. Rodrigues (2001, p. 22) salienta que, com frequência, as sociedades “veem a diferença como uma ameaça, uma tentativa de domínio, uma exclusão ou um infortúnio”. Nesse sentido, como explica Fonseca (1997, p.10), a problemática das NEE “reflete a maturidade humana e cultural de uma comunidade”.

2.1. Da exclusão e segregação à integração

Segundo Fonseca (1997), na Idade Média a criança com NEE era vista com superstição e malignidade. Madureira e Leite (2003, p.17) relatam que:

“(…) da antiguidade clássica, chega-nos notícia, como é sabido, do infanticídio perpetrado contra os bebés deficientes, em cidades como Esparta; na Idade Média, sabemos que, os deficientes eram considerados possuídos pelo demónio e submetidos a exorcismos e, por vezes, abandonados sozinhos em florestas”.

Correia (2008, p.13) acrescenta que, ao longo de toda a Idade Média, “muitos seres humanos física e mentalmente diferentes, eram associados à imagem do diabo e a atos de feitiçaria e bruxaria e, por isso, foram vítimas de perseguição, julgamentos e execuções”. A Igreja considerava que tais pessoas estavam “possuídas pelo demónio submetendo-as a práticas de exorcismo, condenando ao mesmo tempo o infanticídio”

(Carvalho & Peixoto, 2000, p. 35). Também Jiménez (1997) descreve que a Igreja acabou por contribuir e transmitir a ideia de que as anormalidades de que as pessoas eram portadoras adivinhavam causas sobrenaturais, sinais de influência demoníaca.

No decorrer dos séculos XVII e XVIII, as crianças com deficiência “eram internadas em orfanatos, manicómios e prisões, junto com delinquentes, velhos e mendigos” (Carvalho & Peixoto, 2000, p.35). Oliveira-Formosinho (2004, p.204) acrescenta que “a infância nunca foi concebida enquanto realidade diferenciada e, portanto, as crianças eram recolhidas juntamente com os adultos neste tipo de instituições”. A mesma autora refere que, só a partir do século XVIII, é que surgiram instituições específicas para as crianças abandonadas.

No início do século XIX, desenvolveu-se a ideia de que era preciso proteger o “não normal”, considerado um perigo para a sociedade. Iniciou-se desta forma o período da institucionalização especializada das pessoas com deficiência “A educação de crianças deficientes começa a ganhar corpo em Portugal com a criação de asilos e de institutos, que correspondem na época a uma perspetiva filosófica de base marcadamente assistencialista” (Correia, 2013, p.19). Referem Madureira e Leite (2013) que, neste período, surgiram as primeiras tentativas para educar as crianças com deficiência, em particular por parte da igreja, através de institutos com finalidades de benemerência. Em resposta à abordagem da institucionalização, foi criado em 1822 o Instituto de Surdos, Mudos e Cegos, seguido da criação de dois asilos e quatro institutos para cegos e surdos (Silva, 2009)⁶.

Em Portugal e em 1916, é criado o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa cujo principal objetivo era observar e ensinar os alunos da Casa Pia de Lisboa que sofriam de perturbações mentais e de linguagem. O Instituto “lançou as bases no modo como tenderão a organizar-se no futuro as estruturas da educação especial da iniciativa do Estado” (Fonseca, 2002, p.19). Foi entregue em 1920 à direção da Escola Normal de Lisboa e à Direção Geral do Ensino Primário, dando desta forma início à

⁶ Silva, M.O. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153

primeira instituição de Ensino Especial Público. Porém, só em 1930 é que foi criada a primeira turma pública de ensino especial de “anormais”. Posteriormente, em 1941, o instituto passou a chamar-se Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, em homenagem ao seu fundador, começando a lecionar o primeiro curso de professores do Ensino Especial (Sousa 2002, p. 21-22)⁷.

Importa referir que, ainda no início do século XX, médicos educadores (e.g. Maria Montessori) tiveram um papel relevante na educação das pessoas com deficiência realçando as causas dos foros biológico, sociológico ou psicológico, da competência de médicos e, mais tarde, de psicólogos e de educadores. É uma fase da Educação Especial de cariz médico-terapêutico, em que se reconhece o direito à educação especializada e à reabilitação. Todavia, como salienta Silva (2009), a colocação dos indivíduos numa escola de ensino especial ou numa classe especial, na sequência de um diagnóstico médico-psicopedagógico, correspondia a uma forma de segregação.

Ainda na primeira metade do séc. XX, as duas grandes guerras mundiais originaram o aparecimento massivo de pessoas com deficiências, reforçando a necessidade de uma extensa reflexão sobre “a deficiência” e sobre o lugar que cada Homem ocupa na sociedade. Surgem as declarações, como a dos Direitos do Homem, em 1948⁸, e a de Genebra, sobre os Direitos da Criança (proclamada por resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1959⁹). Ambas as iniciativas foram decisivas para se questionar a institucionalização das pessoas deficientes, para uma mudança geral na filosofia da educação especial e, em consequência, para a origem da *fase da integração* (Silva, 2009). Jiménez (1997 citado por Silva, 2009) acrescenta ainda outros fatores que estimularam a crença na integração das crianças e jovens com deficiência,

⁷ Sousa (M. T). (2002). Contributos para a História do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. Dissertação para Obtenção do Grau de Mestre em Ciências de Educação, ramo de História da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Lisboa

⁸ DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>, consultado em 12 de junho 2019

⁹https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf, consultado em 12 de junho 2019

tanto de um ponto de vista educativo como social: a crescente tomada de consciência pela sociedade sobre a inadequação das abordagens usadas nas instituições; e os resultados da investigação científica, em várias áreas do conhecimento, que realçaram os contributos positivos da integração indivíduos com deficiência na sociedade.

A *integração escolar* é então perspectivada com o objetivo de promover o desenvolvimento físico, intelectual, afetivo, moral e social de um indivíduo com NEE no sistema do ensino regular (Garcia, 1991). A escola passa a ser encarada como um espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que a criança possa encontrar resposta às suas necessidades (Correia, 2010). Defende-se uma resposta educativa diferenciada, individualizada e precoce para que cada aluno possa atingir metas semelhantes. Para o efeito, mostra-se necessário adequar métodos e meios pedagógicos, currículos, espaços educativos e outros recursos materiais e humanos (Silva, 2009).

Associada à questão da integração está, segundo Silva (2009) e Rodrigues (2006), o princípio de “normalização”. Este princípio traduz-se no reconhecimento de que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos (em termos de família, educação, formação profissional, trabalho e segurança social) que os outros cidadãos da mesma faixa etária, e na sua aceitação de acordo com as suas características e necessidades específicas. Tal reconhecimento faz-se acompanhar, na “normalização”, de serviços e respostas que permitam desenvolver as possibilidades dos indivíduos com deficiência de modo a que se aproximem modelos considerados regulares ou “normais” (Silva, 2009; Rodrigues 2006). A integração escolar é uma operacionalização do princípio de “normalização” segundo a qual a educação das crianças com deficiência deve ser feita em instituições educativas regulares.

A prática da integração iniciou-se em países do norte da Europa (Correia, 2008), nos anos 50 e 60, e nos EUA, a partir de 1975, após a aprovação da lei “*The Education for All Handicapped Children Act*” (Public Law 94-142) que previa, entre outros, a educação pública gratuita de todos os alunos em contextos o menos restritivos possíveis. Em Inglaterra, o Relatório Warnok (seção 1.1) veio propor que os alunos que estavam em escolas de ensino especial fossem reavaliados, que os professores do

ensino regular fossem sensibilizados e informados sobre a integração escolar, e que às escolas fossem fornecidas as condições materiais (por exemplo, equipamentos, infraestruturas) e atendidos os aspetos sociais e emocionais que envolviam a educação (Correia 2008). Nesta altura, Birch (1974 citado por Jiménez, 1997, p.22) definiu a integração escolar como “um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial, com o objetivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, tendo por base as suas necessidades de aprendizagem”. Kaufman (1995) explica a integração em termos de “integração temporal, instrutiva e social de um grupo selecionado de crianças excecionais com os seus companheiros normais, baseada numa planificação educativa e num programa educativo individual”.

Em Portugal, só a partir dos anos 70 é que, em termos legais, se foi definindo progressivamente o regime de integração de alunos, cegos, surdos e com deficiência motora (Costa & Rodrigues, 1999, citados em Rodrigues, 2010). Mas foi com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, que consagrou a educação especial como uma modalidade de educação, que se deu um passo essencial na integração escolar (Rodrigues, 2010). A subsequente criação de estruturas regionais e equipas de educação especial com funções locais em matéria de despiste, observação e encaminhamento, foram também marcos importantes no processo de integração (Rodrigues, 2010).

Para Silva (2009), os documentos mais significativos sobre a integração escolar em Portugal foram, primeiro, o Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto e, depois, a sua regulamentação no Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de outubro. Os documentos vieram definir um conjunto de medidas a aplicar aos alunos com NEE, expressas em Planos Educativos Individuais, e determinar a responsabilização da escola e dos respetivos órgãos de administração e de gestão, pelo atendimento dos alunos com NEE, bem como prever e estimular a participação dos pais no processo educativo.

2.2. A inclusão e a escola inclusiva

A expressão “inclusão” foi usada pela primeira vez na Declaração de Salamanca (1994) para designar uma nova perspetiva de intervenção junto de todas as crianças,

principalmente as crianças com NEE, estabelecendo que todos os alunos devem aprender em conjunto independente das suas diferenças (UNESCO, 1994):

“Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiências ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (p.4).

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), todas as escolas “se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (p.6). E “todos os alunos devem aprender juntos, sempre, que possível independentemente das dificuldades que apresentam”. (p.12).

A noção de inclusão veio assim distinguir-se da de integração, centrada na presença física de alunos com mais dificuldades nas turmas regulares, enquanto que a primeira diz respeito a um “sentimento e prática mútua de presença entre a escola e a criança” (Rodrigues, 2013, p. 95). Para Rodrigues (2013), a inclusão concretizou-se numa rutura com os valores de educação tradicional: “Educação inclusiva não é um conjunto de documentos legais nem é um novo nome para a integração é um novo paradigma de escola organizado em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos os alunos” (p.13).

A inclusão envolve grandes mudanças e trata-se, na perspetiva Booth e Ainscow (2002), de um processo contínuo, de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos. Os autores argumentam que a inclusão implica: aceitar as diferenças e apoiar as aprendizagens; promover uma educação diferenciada que responda às necessidades individuais; reorganizar políticas, culturas e práticas das escolas para responderem à diversidade dos alunos; diminuir obstáculos à aprendizagem e à participação de todos os alunos, e não apenas aos que têm deficiências ou que são catalogados como tendo NEE; considerar as diferenças entre os alunos como meios de apoio à aprendizagem em vez de barreiras e problemas a resolver; considerar no desenvolvimento das escolas tanto os alunos como os seus profissionais; incentivar as relações mútuas entre as escolas e a comunidade; perceber que a inclusão na educação leva à inclusão na sociedade. Em síntese, para Booth e

Ainscow (2002), a inclusão em educação deve valorizar, de igual modo, todos os alunos e pessoal, reduzir a exclusão de alunos, culturas, currículos e comunidades locais e aumentar a sua participação.

O conceito de inclusão ultrapassa o de integração na medida em que remete para a reestruturação e empenhamento das escolas no sentido de responderem de forma adequada à diversidade dos seus alunos. Daí a necessidade de, segundo (Hegarty, 2001), se proceder a uma verdadeira reforma das escolas. O mesmo autor afirma ainda que “as mudanças a fazer não são simples cosméticas” (...), é necessário atuar na área curricular, na área de organização académica (...) nos métodos de ensino (...) e na aquisição e utilização de recursos.” (Hegarty, 2001 p.82).

O caminho da inclusão acarreta, portanto, um conjunto de mudanças profundas no sistema de ensino das crianças com NEE mas traz também vantagens para toda a comunidade escolar (Duarte, 1998). A escola inclusiva apela a um novo modelo de comunidade “tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e de amizade” (Correia, 2008, p.31). Numa perspetiva inclusiva, deve existir uma interligação entre todos os envolvidos e uma responsabilização do meio envolvente pela adequação das respostas, nomeadamente através da prestação de serviços educativos, psicológicos, terapêuticos sociais e clínicos para promover o sucesso educativo, a autonomia e a estabilidade emocional (Correia, 2008).

Segundo Correia (2010), a filosofia da inclusão traz vantagens às aprendizagens de todos os alunos, transformando-se assim num modelo educacional que visa educação igual e de qualidade. Tal modelo requer, entre outros, um diálogo entre todos os docentes para uma melhor compreensão dos programas curriculares para, em colaboração, responderem adequadamente às necessidades da população escolar. O trabalho do professor com outros profissionais, no âmbito da ação inclusiva, atenua o *stress* associado ao ensino pois partilham-se estratégias de ensino, há um maior controlo do progresso dos alunos e combatem-se problemas de comportamento de forma colaborativa (Correia, 2010). Neste sentido, a inclusão, mais do que um juízo de valor, é uma forma de melhorar a qualidade de vida, desempenhando a educação um papel fundamental ao oferecer a todos as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios. Trata-se de dar opções, de dar lugar, de disponibilizar recursos e melhorar a

oferta educativa em função das necessidades de cada indivíduo, sem permitir a exclusão e oferecendo como segunda oportunidade a integração escolar (Correia, 2003). Numa escola inclusiva, os alunos devem aprender juntos independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem (Niza, 1996). Para o efeito, a escola deve ser capaz de reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptar-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem e proporcionar currículos adequados. Uma escola inclusiva, orientada para maximizar o potencial do aluno, considera-o “como um todo” (Correia, 2008, p. 33), ou seja, procura respeitar os níveis de desenvolvimento académico, socio-emocional e pessoal.

Em 2005, a UNESCO publicou as Orientações para a Inclusão onde apresentou o princípio de “uma Educação para Todos” para garantir o acesso de todas as crianças a uma educação básica de qualidade. Assim, para que a inclusão se torne uma realidade, devem os países “criar condições nas escolas e nos programas de educação básica que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças com mais ou menos capacidades. Estas condições devem proporcionar um ambiente educativo, eficaz para as crianças, simpático e acolhedor, saudável e protetor. O desenvolvimento desse ambiente amigável de aprendizagem é uma parte essencial dos reforços de todos os países do mundo para melhorar a qualidade e desenvolver o acesso as escolas” (p.7). Ainscow (2003) salienta que “uma Educação para Todos” implica uma mudança essencial na forma como encaramos as dificuldades educativas, no sentido de garantir metodologias novas e diversificadas capazes de proporcionar melhores respostas educativas. As crianças com NEE devem usufruir de estímulos e estratégias específicas, propositadamente criadas para elas. Para Ainscow (2003), a educação inclusiva não é uma função exclusiva de escola. Deve ser encarada como um produto histórico de uma época e de realidades educacionais atuais, requer que se cortem estereótipos e todos os preconceitos, que a escola publica seja de e para todos, proporcionando oportunidades iguais para ser e aprender. A educação inclusiva é assim mais que uma atitude, um sistema de valores, não pode ser vista como uma ação ou conjunto de ações. Deve centrar-se no apoio às necessidades e às qualidades de cada aluno e de todos os alunos da comunidade escolar, para que sejam bem-vindos, seguros, e para que alcancem o sucesso académico (Sánchez, 2010, p.12).

Na literatura encontramos diferentes posições face ao grande desafio que é a construção de uma escola inclusiva. Rodrigues (2003, p.91) questiona mesmo: “Poderá existir uma escola inclusiva numa sociedade que não o é?” Enquanto uns autores defendem uma inclusão total, outros, mais cuidadosos, levantam dúvidas e questões que, sem pôr em causa os princípios da inclusão, nos levam a pensar sobre o que é necessário para assegurar a operacionalização do princípio. Há ainda o reconhecimento de que nem todas as escolas estão aptas a fornecer uma educação inclusiva de qualidade para todos os alunos e a possibilidade desse apoio acontecer fora delas (e.g. Kauffman & Lopes, 2007; Karten, 2010; Farrell, 2008; Correia, 2008). Correia (2008) propõe um modelo de intervenção exclusivo e progressivo, isto é, para as NEE menos graves uma inclusão total ou quase total, mas à medida que a gravidade aumenta a frequência da escola/classe deve diminuir. Farrell (2008, p.13) opta por uma abordagem progressiva no sentido de se “educar um número cada vez maior de alunos nas escolas regulares”. Outros autores defendem ainda a continuação de serviços educativos desde esporádicos nas salas de aulas, até mais continuados em escolas de educação especial, consoante o tipo de deficiência e as suas imposições, tanto na sua especificidade como intensidade.

2.3. A Inclusão escolar de crianças com Necessidades Educativas Especiais em Portugal

Após a Revolução de 25 de Abril, em 1974, a educação escolar sofreu alterações e o regime democrático fez com que se “abrissem as portas” a todos os alunos. O ensino especial ganha uma outra relevância e é tido como um sistema paralelo ao ensino regular, começando-se a compreender o conceito de educação especial, tendo em conta os princípios da integração (Santos, Correia & Santos, 2014).

A inclusão de alunos com NEE nas classes regulares do nosso sistema educativo atual resulta de um amplo debate ao longo dos anos sobre a necessidade de se construir uma escola aberta para todos os alunos, independentemente da sua diferença, sexo, raça ou etnia (Madureira & Leite, 2003). Em Portugal, esta escola sofre um forte impulso com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de outubro) onde a Educação Especial aparece, pela primeira vez (artº 16º)

como uma modalidade especial da educação. A Lei de Bases definiu a orientação inclusiva para educação, de acordo com a Declaração de Salamanca,¹⁰ adotando uma terminologia mais adequada e abandonando o termo “deficiência”.

2.3.1. Medidas implementadas nos anos 90 do séc. XX

Na década de 90 do séc. XX foi aprovado um conjunto de diplomas legais necessários a um enquadramento normativo facilitador da inclusão. A salientar, a publicação do Decreto-Lei nº 319/1991, de 23 de agosto, que estabeleceu o princípio de que a educação dos alunos com NEE se deve processar de forma menos restritiva possível. Posteriormente, o diploma foi operacionalizado num conjunto de normativos que abrangeram a sua regulamentação¹¹ e aplicação às crianças com NEE que frequentam o jardim de infância¹². Seguiu-se depois a publicação do Despacho Conjunto nº 105/ 97, de 1 de julho, que veio estabelecer o regime aplicável à prestação de apoio educativo de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Sobre este conjunto de medidas, o Conselho Nacional de Educação (CNE)¹³, no Parecer nº 3/99 de 17 de fevereiro, salientou que tinham sido publicados “importantes diplomas legais que denunciam a integração e assumiam, pela primeira vez, educação das crianças e alunos deficientes; por outro lado, a maior parte dos investimentos financeiros do estado, na educação destes alunos, foi dirigida para as estruturas segregadas e não para o desenvolvimento da educação integrada.” (p.5). Contudo, e como refere Correia (2008), um quadro legal favorável não garante o sucesso da

¹⁰ Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Espanha, 10 de Junho de 1994. UNESCO

¹¹ Despacho nº 173/ME/91, de 23 outubro, veio regulamentar os procedimentos necessários à aplicação das medidas previstas no DL 319/1991; o Decreto-Lei nº 301/ 93, de 31 de agosto, que determina o cumprimento de dever de matrícula e frequência de alunos com NEE.

¹² Portaria nº 611/93, de 29 de junho veio aplicar o que estava previsto no DL 319/1991, às crianças com NEE que frequentam o jardim de infância.

¹³ Disponível em http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_1_1999.pdf. Consultado em 8 junho de 2019

inclusão escolar das crianças com NEE. Para o autor, existe uma grande lacuna entre o que está escrito ou legislado e o que é, de facto, posto em prática, face aos vários obstáculos e dificuldades existentes.

2.3.2. Enquadramento da Educação Especial entre 2000 e 2008

Entre 2000 e 2008, o enquadramento legal das Necessidades Educativas Especiais no nosso País sofre novas alterações que representaram, na opinião de muitos, um retrocesso na forma de perspetivar e operacionalizar a inclusão escolar.

Ênfase no carácter permanente e na deficiência

Com os Decretos-Lei n.º 6/2001 e n.º 7/2001, de 18 de janeiro, estabelecem-se os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico/secundário, clarifica-se (alínea 2, art.º 10.º, DL n.º 6/2001) o conceito de “Necessidades Educativas Especiais”, salientando-se o carácter permanente e a deficiência:

“Para efeitos do presente diploma, consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflitam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde”.

Assim, a educação especial passa a destinar-se apenas a alunos com NEE de carácter permanente, afastando-se da noção de inclusão defendida pela Declaração de Salamanca. Em 2002, é revogado o Decreto-Lei n.º 319/91 e no ano seguinte são definidos os apoios educativos a conceder aos alunos, incluindo aos alunos com deficiência integrados no ensino regular (Despacho n.º 13 224/2003, de 7 de julho).

Em 2004 é apresentado o “anteprojeto de decreto-lei relativo ao regime da educação especial e do apoio socioeducativo”¹⁴ (apelidado de “novo 319 e 320” pela

¹⁴ Disponível em <https://dre.pt/home/-/dre/2257799/details/maximized>. Consultado a 21 junho de 2019

FENPROF, 2004)¹⁵. O anteprojeto propunha uma nova organização do sistema de resposta às NEE num modelo uniforme com duas vias: a educação especial e o apoio socioeducativo. As NEE abrangidas são as de carácter prolongado, e prevê-se a utilização da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004), para identificar o perfil concreto de funcionalidade para elegibilidade na modalidade de educação especial. Importa salientar que a OMS alertava que a CIF não devia ser utilizada para rotular as pessoas ou identificá-las apenas em termos de uma ou mais categorias de incapacidade¹⁶.

Em 2006, é criado o Quadro de Docentes de Educação Especial (Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro) e definidos critérios de acesso que remetem, na opinião de Sanches (2007), aos anos sessenta do séc. XX (deficiência motora, deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva...). No ano seguinte, são definidas as normas a observar para a matrícula dos alunos e a organização das turmas nos ensinos básico e secundário (Despacho n.º 14 026/2007, de 3 de julho). Relativamente à segunda, estabelece-se que “as turmas com alunos com necessidades educativas especiais resultantes de deficiências ou incapacidade comprovadamente inibidora da sua formação de qualquer nível de ensino são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de 2 alunos nestas condições” (alínea 5, Despacho n.º 14 026/2007, de 3 de julho).

Posteriormente, em 2008, são definidos os apoios especializados a prestar na Educação Pré-escolar e seguintes níveis de escolaridade (Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro). No diploma legal, defende-se a “promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens” e reafirma-se a dimensão eminentemente social e de equidade educativa que decorre da Declaração de Salamanca. É ainda argumentado que “todos os alunos têm necessidades educativas” e que os “apoios especializados” visam apoiar e responder a alunos com “limitações significativas”, decorrentes de alterações funcionais e

¹⁵ Disponível em <https://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=67&doc=320>. Consultado a 11 julho de 2019.

¹⁶ Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (s.d.). *Avaliação e intervenção na área das NEE*. Lisboa: Ministério da Educação.

estruturais, “de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (alínea 1, art.º 1º, Cap. I). Assim, é reduzida a população-alvo dos apoios no âmbito da Educação Especial: alunos com NEE de carácter permanente, identificados por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial de Saúde, (artigo 6.º, ponto 3).

A Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)

Em 2004, a Organização Mundial de Saúde explicava que a versão disponível da CIF tinha sido desenvolvida após estudos de campo sistemáticos e consultas internacionais nos cinco anos anteriores e tinha sido aprovada, na *54ª reunião da Assembleia Mundial de Saúde* (22 de maio de 2001), para utilização internacional. Neste modelo de classificação, a funcionalidade do sujeito é avaliada tendo em consideração que é resultante de uma contínua interação com o meio que o rodeia. Deste modo, a avaliação das NEE dos alunos não se deve centrar exclusivamente nas suas dificuldades/problemas, mas atender também aos fatores que lhe são extrínsecos (ambientais) e que podem, em algumas situações, ser a primeira causa dessas dificuldades/problemas, ou seja, influenciar como facilitadores ou como barreiras à funcionalidade (OMS,2004). Defende-se, por conseguinte, uma avaliação dinâmica, interativa e multidimensional das NEE, através do contributo de diferentes profissionais de várias áreas. O aluno deve ser avaliado como um todo, atendendo-se ao seu desenvolvimento académico, sócio-emocional e pessoal tendo em vista a oferta de um ensino apropriado.

Porém, a adoção da CIF como modelo de classificação de alunos com NEE em Portugal é alvo de opiniões negativas. Correia (2008) afirma tratar-se de uma classificação no âmbito da saúde (mas que a maioria dos profissionais da área não usa), que apenas identifica crianças que sofrem de uma ou mais deficiências, ficando por sinalizar, na sua opinião, a maioria dos alunos com NEE permanentes que, por isso, ficam sem apoio. O autor refere ainda, como exemplo, os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, em particular, as dislexias, as disgrafias, as discalculias, as

dispraxias e as dificuldades de aprendizagem não-verbais, todas elas condições permanentes. Salienta Correia (2008, p.70) que, no contexto do Decreto-Lei n.º 3/2008, ficam também de fora “os alunos com problemas intelectuais (deficiência mental), com perturbações emocionais e do comportamento graves, com problemas específicos de linguagem e com desordem por défice de atenção/hiperatividade, também estas condições todas elas permanentes”. Por outro lado, a CIF não pode sobrepor-se aos instrumentos e técnicas que os professores e técnicos especializados já usam, para além de carecer ainda de muita investigação para se poder avaliar a sua utilidade” (Correia, 2008, p.70-71).

As Unidades de Ensino Estruturado

Entre as medidas introduzidas pelo DL nº 3/2008, inclui-se a possibilidade dos agrupamentos e escolas possuírem Unidades de Ensino Estruturado (UEE) para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (art.º 4.º). Trata-se de uma rede de apoio à inclusão de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (art.º 25), e alunos com multideficiência (art.º 26) de modo a convergir nelas todos os recursos humanos e materiais que visem oferecer uma resposta educativa adequada a estas crianças. As UEE são um recurso pedagógico especializado na escola, pretendem dar resposta às necessidades dos alunos com PEA e com multideficiência, fornecendo-lhes um espaço e uma garantia na continuidade do seu processo educativo (DGIDC, 2008). Apesar de serem uma referência para estes alunos, as UEE não são uma turma acrescida às restantes, uma vez que cada unidade está agregada a uma turma de referência (DGIDC, 2008).

Plano Individual de Transição

O Plano Individual de Transição (PIT) foi introduzido pelo DL nº 3/ 2008, de 7 de janeiro para complementar, sob orientação da escola, o programa educativo individual e promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional (art.º 14º, ponto 1). O PIT constituía uma medida a

implementar sempre que as NEE do aluno fossem de carácter permanente e o impedissem de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo. Corresponde a um documento contratual (escola-jovem-família-instituição) onde se regista o percurso escolar do aluno, o futuro desejado e tem por objetivo identificar oportunidades e experiências significativas que ajudem o jovem a preparar melhor a sua vida de adulto (Johnson D. W., & Johnson, R. 2000).

Outras medidas

Além destas medidas educativas, foram definidas outras para os alunos com NEE, consoante a sua problemática, como o apoio a crianças e jovens com doença oncológica e a redução da turma (Despacho Normativo nº. 14 026/2007, de 3 de julho).

Sobre o tamanho das turmas, parece-nos relevante neste momento referir o estudo de Sanches (2011), num trabalho sobre a motivação de aprendizagens em alunos com CEI (Currículo Específico Individual). Os professores inquiridos defendem que a motivação dos alunos é maior em turmas até 18 alunos quando existam alunos com NEE. O número de alunos com NEE por turma é também questionado pelos resultados do estudo de Cruz (2012) que procurou identificar as dificuldades sentidas por 51 professores de Educação Especial quando trabalham com crianças com NEE. Os resultados sugerem que os docentes de Educação Especial sentem dificuldades no apoio aos alunos com NEE e consideram demasiado elevado o número de alunos com NEE. O estudo destaca ainda a falta de formação do professor do ensino regular para lidar com várias crianças com NEE nas turmas.

Tecnologias de apoio

Outra medida introduzida pelo DL nº3/2008 diz respeito às “Tecnologias de apoio” (art.º 22) que correspondem a dispositivos e equipamentos que visam melhorar a funcionalidade da pessoa que os usa. Permitem reduzir uma incapacidade, auxiliando para uma vida mais independente. São usados a nível dos “cuidados pessoais e de higiene; mobilidade; adaptações como mobiliário e espaço físico; comunicação, informação e sinalização; recreação” (DGIDC, 2008, p. 38).

Adequações curriculares individuais

As “adequações curriculares individuais” traduzem-se em adaptações de âmbito curricular que respeitam os referenciais curriculares para o ensino pré-escola, ensino básico e ensino secundário.

Adequações no processo de matrícula

No contexto do DL nº 3 /2008, todos os alunos considerados com NEE, de carácter permanente, têm o direito a poderem frequentar qualquer jardim-de-infância ou escola, independentemente da sua área de residência. Os alunos surdos, cegos, ou com baixa visão têm prioridade na matrícula em escolas de referência. Os alunos com perturbações do espectro do autismo, com multideficiência, ou surdo-cegueira congénita, podem matricular-se e frequentar unidades de ensino especializado criadas em algumas escolas de referência, independentemente da sua área de residência. É concedido um ano de adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade às crianças com NEE, de carácter permanente, se devidamente fundamentado

Apoio pedagógico personalizado

Esta medida está prevista no ponto 1, art.º 17.º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, nomeadamente nas alíneas: “a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades; b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma; d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas”.

Currículo Específico Individual (CEI)

Ao nível do currículo, devem ser feitas alterações de forma a facilitar o desenvolvimento das competências pessoais e sociais e da sua autonomia. As atividades propostas são relevantes para os alunos com NEE, relacionadas com a sua idade cronológica, de forma que lhes deem significado, ocorram nos diferentes contextos reais das suas vidas e correspondam aos seus interesses e de acordo com as necessidades específicas (DGIDC, 2008).

2.3.3. O Novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho)

Em 2018, o enquadramento normativo para as necessidades educativas especiais sofreu novamente alterações com a aprovação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (e revogação do DL nº 3/2008). No texto que o apresenta, o Novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva (NRJEI) reforça os valores da inclusão, “os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (alínea 1, art.º 1º). O legislador apresenta o NRJEI como dirigido a todos os alunos, independentemente da existência de um diagnóstico de uma perturbação de aprendizagem específica e/ou de outra de carácter permanente ou temporário. Significa, portanto, que deixa de ser necessário uma categorização médica para intervir e prevê-se que, em percursos diferenciados, cada aluno tenha um currículo adaptado para atingir o sucesso educativo.

Mesmo nos casos em que se identifiquem maiores dificuldades de acompanhamento do currículo pelos alunos, cabe a cada escola, de acordo com as novas regras, o processo de identificar barreiras à aprendizagem, apostando na diversidade de estratégias, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens. Assim, estabelece-se uma aprendizagem através de um *modelo multinível* de acesso ao currículo (art.º 7). Os níveis variam em tipo e intensidade das aprendizagens e são determinados em função das respostas dos alunos.

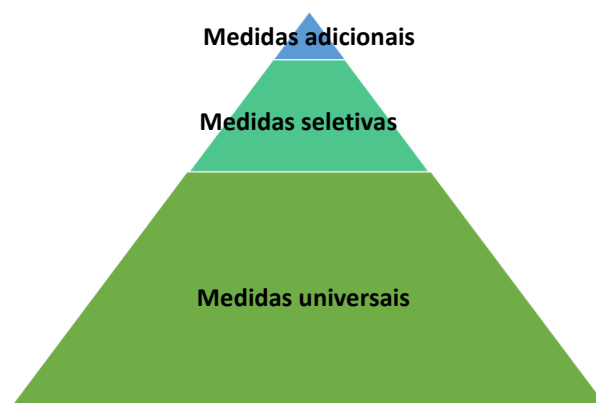


Figura 1 – Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, no NRJEI em Manual de Apoio à Prática para uma Educação Inclusiva, Direção Geral de Educação.

Neste contexto, prevê-se um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem nomeadamente (Figura 1):

- *medidas universais*, correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos para promover a participação e a melhoria de aprendizagens, como a diferenciação pedagógica, a acomodação e o enriquecimento curriculares, a promoção do comportamento pró-social e a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos (art.º 8º.);

- *medidas seletivas*, quando as necessidades não são supridas pelas medidas universais e tornam-se relevantes percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas, apoios psicopedagógicos, antecipação e reforço das aprendizagens e apoio tutorial (art.º 9.);

- *medidas adicionais*, visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes aos níveis da comunicação e interação, cognição ou aprendizagem que exijam recursos especializados de apoio à aprendizagem. Concretizam-se na frequência do ano de escolaridade por disciplinas, nas adaptações curriculares significativas, num plano individual de transição, no desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e no desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (art.º 10.).

Para a definição, concretização, acompanhamento e avaliação das medidas, foram criadas *equipas multidisciplinares* (art.º 12) com elementos permanentes (psicólogo, membros do Conselho pedagógico, docentes de educação especial) e com elementos variáveis (docentes, um deles o titular de turma, técnicos do Centro de Recursos para Inclusão e outros técnicos envolvidos no processo educativo do aluno).

No que respeita à avaliação das aprendizagens o diploma que estabelece o atual regime jurídico da educação inclusiva (DL nº 54/2018, de 6 de julho) estabelece a possibilidade de adaptações (art.º 28) que incluem: instrumentos diversificados de recolha de informação (inquéritos, entrevistas, registos, vídeo ou áudio); enunciados em formatos acessíveis, nomeadamente o *braille*, tabelas e mapas de relevos, *daisy*, digital; a interpretação em Língua Gestual Portuguesa; a utilização de produtos de apoio; tempo suplementar para a realização de provas; a transcrição de respostas; leitura de enunciados; utilização de um espaço/sala separado; pausas vigiadas; e código de identificação de cores nos enunciados.

Em termos de estruturas de apoio à inclusão escolar, o NRJEI prevê a criação de Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) que agregam recursos humanos e materiais e saberes de competências da escola. Os CAA têm como finalidades, em colaboração com os demais serviços e estruturas da escola:“ a) Apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo/turma e nas rotinas e atividades da escola, designadamente através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo; b) Promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar; c) Promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma” (art.º 13º. DL nº54/2018).

O NRJEI entrou em vigor a 6 de julho de 2018. A aprovação do diploma que o regulamenta foi precedida de discussão pública que realçou pontos fortes e fragilidades da “Proposta do Governo de Regime Legal de Inclusão Escolar”¹⁷.

¹⁷ FENPROF. Proposta do Governo de Regime Legal de Inclusão Escolar (Proposta de alteração do Decreto-Lei nº 3/2008)”. Disponível em: https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_11078/Anexos/Rev_DL_3_Parecer_da_FENPROF.pdf. Consultado a 20 junho de 2018.

3. Pontos fortes e fragilidades do NRJEI

Durante o período de discussão pública da proposta de NRJEI, foram vários os parceiros sociais que se pronunciaram sobre o seu conteúdo, destacando aspetos positivos e avanços em relação ao anterior enquadramento, mas também dando conta de lacunas e aspetos menos positivos. Descrevemos em seguida opiniões e argumentos apresentados por alguns parceiros sociais.

A defesa da escola inclusiva

A Federação Nacional dos Professores¹⁸ (FENPROF, a de 30 setembro 2017) destacou pela positiva a presença, na proposta de diploma, da “ideia de escola inclusiva onde todos encontrem uma resposta para aprender, constituir competências e desenvolver capacidades, independentemente da sua situação pessoal, social, cultural, económica ou outra”. Também o Conselho Nacional de Educação¹⁹ (CNE), no seu parecer de abril de 2018²⁰ considerou que o projeto vem “espelhar avanços conceptuais” sendo muito positivos no que respeita à educação inclusiva.

Para Miranda Correia (jornal “Público”, 16 de julho de 2018) a abrangência da inclusão destacada pelos parceiros anteriores nunca chegará a ser total, na medida em que nunca se atingirá uma verdadeira inclusão. Argumenta a favor da inclusão discordando apenas da forma como a lei foi conceptualizada.

Também o Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (ODDH)²¹ defendeu a adequação das medidas propostas aos pressupostos de uma educação inclusiva e ao

¹⁸ Estrutura sindical que congrega várias associações sindicais de professores, em Portugal.

¹⁹ Órgão independente, com funções consultivas, a quem compete emitir opiniões, pareceres e recomendações sobre todas as questões relativas à educação, por iniciativa própria ou em resposta a solicitações apresentadas pela Assembleia da República e pelo Governo.

²⁰ Parecer do CNE disponível em http://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/Parecer_Educacao_Inclusiva.pdf

²¹ Subscrevem este parecer do ODDH, os seguintes membros do Conselho Consultivo deste organismo: APD - Associação Portuguesa de Deficientes; ASMAL- Associação de Saúde Mental do Algarve; CNAD - Cooperativa Nacional de Apoio à Deficiência, Fundação LIGA, ANDST - Associação Nacional dos Deficientes Sinistrados no Trabalho e Prof. Doutora Maria Leonor Borges (ESEC-Universidade do Algarve)

estabelecido pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Nas propostas provenientes de vários partidos políticos, verifica-se o destaque dado pelo CDS-PP, PCP e PSD, em Audição Pública de 26 de fevereiro de 2019²², sobre a proposta de alteração de Lei n.º 54/2018, sobre a necessidade de monitorização de avaliação da implementação do presente diploma.

A gestão flexível do currículo

A gestão flexível do currículo foi destacada pela FENPROF como um outro aspeto positivo da proposta de NRJEI e enquanto estratégia para garantir respostas que contemplem a diversidade de alunos que frequentam a escola²³. Tal flexibilidade deverá orientar-se para a consecução de objetivos comuns de aprendizagem e ser complementada com apoios acrescidos, destinados a superar ou atenuar as suas dificuldades. No entanto, a FENPROF considera preocupante o facto de os alunos com NEE serem enquadrados em diferentes níveis de ensino uma vez que se parte do princípio de que irão ter o mesmo currículo.

A não utilização da CIF

A utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), como instrumento único de avaliação para a elegibilidade de alunos com necessidades educativas especiais, reuniu opiniões desfavoráveis. O NRJEI prevê a eliminação deste instrumento, uma medida que a FENPROF, na sua proposta de 30 de setembro de 2017, afirma apoiar desde que o Decreto-Lei n.º 3/2008, entretanto revogado, entrou em vigor. O Conselho Nacional de Educação (CNE) de abril de 2018

²² Pareceres disponíveis em [http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/mediateca/eventos/item/414-
parecer_01_2019](http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/mediateca/eventos/item/414-parecer_01_2019). Consultado a 27 julho de 2019.

²³ FENPROF. “Proposta do Governo de Regime Legal de Inclusão Escolar (Proposta de alteração do Decreto-Lei nº 3/2008)”. Disponível em [https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_11078/Anexos/Rev_DL_3-
Parecer_da_FENPROF.pdf](https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_11078/Anexos/Rev_DL_3-Parecer_da_FENPROF.pdf) Consultado a 20 junho de 2018

também se mostrou favorável²⁴ ao fim da obrigatoriedade de referenciação à CIF na elaboração dos relatórios de avaliação e na definição das medidas educativas. Ao invés, o CNE aponta para uma avaliação pós-referenciação realizada por uma equipa multidisciplinar de carácter essencialmente pedagógico.

Turmas mais pequenas, mais recursos humanos e parcerias locais

Para o sucesso da implementação das medidas previstas, tanto a FENPROF (parecer de 30 de setembro de 2017), como o CNE (parecer de abril de 2018) recomendam que o NRJEI seja acompanhado ou precedido de um aumento de recursos humanos nas escolas e de uma redução do número de alunos por turma com NEE. Vários quadrantes do sector político nacional, como o BE, o PCP e o PSD, realçaram no período de discussão pública, a necessidade de reforço dos recursos humanos e pedagógicos para permitir a concretização dos apoios previstos nesta legislação. Adicionalmente, BE e PSD, defenderam a limitação do tamanho das turmas que integrem alunos que necessitem de medidas seletivas, e o PCP e o PSD sublinharam a necessidade de consolidação de parcerias e redes locais que promovam a educação inclusiva.

Papel (pouco claro) do docente de educação especial e equipas multidisciplinares (medida positiva)

Tanto no entender da FENPROF (30 de setembro de 2018) como do CNE (abril de 2018) no diploma que agora regulamenta a Educação Inclusiva não está suficientemente claro o papel do docente de educação especial. Por um lado, parece ser apenas o de “consultor” (art.º.12), dando apoio ao docente titular de turma, no entanto, a principal função deste docente é o trabalho direto com alunos com NEE (art.º. 12 ponto 8). Ambos os parceiros sociais salientam pela positiva a criação das equipas multidisciplinares, muito embora não seja perceptível qual o número de horas de componente letiva e não letiva em que os profissionais exercem as suas funções.

²⁴Parecer disponível em:

http://www.sippeb.pt/sippeb/2018/04/Parecer_Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_P%C3%B3s-Plen%C3%A1rio.pdf . Consultado a 27 julho de 2019

Criação do Centro de Apoio à Aprendizagem

O Centro de Apoio à Aprendizagem traz muitos benefícios para as aprendizagens dos alunos com NEE, na opinião da FENPROF e do CNE, sendo “visto como algo muito positivo e promissor” pois agrega “recursos específicos de aprendizagem e à inclusão” (DL nº 54/2018 art.º 13) de alunos com NEE. Ambos os parceiros salientam que tais recursos devem estar disponíveis para todos os alunos e não apenas os que se encontrem contemplados por “medidas adicionais”.

É necessária formação para os docentes

A ausência de formação contínua preparatória e gratuita para todos os docentes, no âmbito da implementação do NRJEI, é alvo de críticas da FENPROF, do CNE, do BE e do PCP. Todos destacam a necessidade e premência de ações de formação que habilitem os docentes a compreender e a operacionalizar as medidas previstas.

Participação das famílias e encarregados de educação

A previsão do envolvimento das famílias na educação inclusiva é apontada pelos parceiros sociais e pelos vários partidos políticos estudados, como um dos pontos fortes do NRJEI. A FENPROF sublinha a importância de “motivar e acolher uma maior participação dos pais e encarregados de educação nomeadamente no seu conhecimento, intervenção e negociação dos programas educativos seguidos com os seus educandos” (DL nº54/2018 artº. 4 ponto1). O BE e o PSD destacam a necessidade de um reforço da participação das famílias e/ou encarregados de educação. Tal envolvimento poderá ser otimizado, propõem o BE e o PCP, através de ações de formação gratuitas para as famílias e no domínio da educação inclusiva

Adaptação do processo de avaliação

A avaliação das aprendizagens é um assunto nuclear na educação escolar e as medidas contempladas no recente enquadramento jurídico da educação inclusiva foram também objeto de apreciação pelos parceiros sociais a que temos feito referência. O CNE ressalva a “possibilidade da adaptação dos processos de avaliação” (artigo 28º, DL 54/2018) sem os quais será difícil “desenvolver coerentemente medidas

educativas inclusivas”. Entre as adaptações, no entender do CNE (abril 2018), deve constar a “possibilidade de transcrição dos enunciados” (p.9) para permitir uma avaliação mais justa para os alunos com dificuldades intelectuais.

Capítulo II. Metodologia

Neste ponto do trabalho apresentamos a intencionalidade do estudo, sob a forma de problema e objetivos de investigação, descrevemos e justificamos as opções metodológicas tomadas.

4. Problema e objetivos de investigação

A revisão da literatura (Capítulo I) mostrou-nos que a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares enfatiza o desafio que qualquer escola enfrenta: conseguir o sucesso educativo de todas as crianças, tendo em conta diferentes ritmos de aprendizagem, competências e capacidades diversas e ainda características pessoais e sociais muito variadas. Ao nível do enquadramento legal, podemos considerar que estão previstas respostas para incluir crianças com NEE nas turmas regulares. No entanto, como salienta Correia (2008), não basta existir documentação legislativa para que sejam criadas condições para que todas as crianças tenham uma verdadeira inclusão.

Entre 2008 e 2018 vigorou em Portugal um enquadramento jurídico da Educação Especial (DL nº 3/2008, de 7 de janeiro) assente, entre outros na mobilização de “serviços especializados” disponíveis nos espaços escolares de modo a otimizar a aprendizagem das crianças com NEE. Nove anos depois, e após discussão pública, o quadro legal sofre novamente alterações suscitando dúvidas, apreensões, mas também reações positivas por parte de especialistas e parceiros sociais. Este conjunto de opiniões mostra-se especialmente relevante para caracterizar um sistema que, por ser recente, ainda não está devidamente representado em trabalhos de investigação. Neste contexto, emergiu o nosso problema de investigação que se concretiza na seguinte pergunta:

Como é que professores do 1ºCEB e de Educação Especial se posicionam em relação ao Novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva (DL nº 54/2018), em particular, que pontos fortes ou dificuldades identificam, com base na sua experiência pedagógica?

Para respondermos à questão formulada, definimos três objetivos gerais, a saber:

O1. Caracterizar, de um ponto de vista teórico, a evolução das abordagens adotadas para proporcionar uma educação escolar às crianças com NEE.

O2. Conhecer os pontos fortes e fragilidades que professores titulares do 1º CEB e professores de Educação Especial identificam no atual (e novo) Regime Jurídico da Educação Inclusiva (NRJEI), em comparação com o modelo anterior (DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro) e face à sua experiência pedagógica.

O3. Conhecer as opiniões dos docentes sobre as condições necessárias para uma resposta adequada aos requisitos do novo enquadramento e as suas expectativas quanto ao sucesso da operacionalização do NRJEI.

5. Abordagem adotada

Considerámos que a *abordagem qualitativa* era a mais adequada para cumprirmos os objetivos do estudo e respondermos à questão de investigação, pois pretendíamos compreender perceções e expectativas dos professores do 1ºciclo e de Educação Especial de uma escola pública do concelho de Lisboa sobre o NRJEI. A investigação qualitativa afigurou-se como a melhor opção uma vez que privilegia a compreensão e descrição dos fenómenos globalmente considerados (Almeida & Feire, 2008) bem como o estudo das perceções pessoais (Cavaco, 2009).

Na investigação qualitativa procura-se compreender o processo através do qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem esses mesmos significados (Bogdan & Biklen, 1994). Um estudo qualitativo valoriza a qualidade socialmente construída da realidade, num quadro construtivista, a relação íntima entre investigador e objeto de estudo e os constrangimentos situacionais que enformam a investigação (Denzin & Lincoln, 2000). Janesick (2000) sintetiza as características fundamentais da investigação qualitativa, dizendo que esta requer que o investigador seja o instrumento de investigação e construa uma narrativa que englobe as várias histórias dos participantes. Já Serapioni (2000) destaca como características dos métodos qualitativos a análise do comportamento humano do ponto de vista do ator, a observação naturalista (não controlada), a subjetividade (perspetiva de observador),

a orientação para a descoberta e para o processo, o seu carácter *exploratório*, descritivo e indutivo, e a sua não generalização.

Segundo Bresler (2000), podemos descrever os pressupostos que orientam o paradigma qualitativo:

1) Complexidade – a realidade social, incluindo as suas manifestações culturais, representa algo profundamente complexo e que não pode ser reduzido a um conjunto de variáveis;

2) Subjetividade – os investigadores estão sempre situados numa dada realidade e trazem consigo as suas subjetividades e valores. Nesse sentido, a subjetividade, em vez de ser pura e simplesmente suprimida, deve ser assumida e negociada;

3) Contextualidade – a realidade constrói-se a partir de múltiplos fatores e a compreensão de um fenómeno, manifestação cultural ou instituição envolve sempre, por definição, a compreensão de determinados contextos;

4) Interpretação e significado – a mesma atividade pode ser interpretada de formas radicalmente diferentes pelos diferentes participantes, tendo em conta as relações que estes estabelecem com os fenómenos em estudo. Assim, a interpretação e o significado são a verdadeira essência da investigação qualitativa.

5) Metas da investigação – as explicações que envolvem causalidade, controle e predição, são impossíveis. O objetivo é antes a capacidade de compreensão interpretativa, a qual “envolve a capacidade de empatizar, de recriar a experiência dos outros em nós próprios” (Bresler, 2000, p. 13).

6) Aplicabilidade – a compreensão aprofundada de um dado contexto pode facilitar a compreensão de outros contextos, não através do princípio da generalização, mas sim do princípio da transferência. (Seabra, Mota & Castro, 2009, p.57).

No entanto, a investigação qualitativa reúne também algumas fragilidades. Eisner (1996, citado em Mota & Castro, 2009) alerta para perigos da investigação

qualitativa e que dizem sobretudo respeito à imprecisão dos dados. Trata-se de uma fragilidade que, segundo o autor, só pode ser combatida através de uma referenciação permanente dos discursos em bruto.

6. Contexto de realização e participantes

*O contexto*²⁵

O estudo realizou-se numa escola pública, situada no concelho de Lisboa, em funcionamento desde 2008. A escolha deste contexto educativo foi intencional, orientada por critérios de conveniência, em particular pela facilidade de acesso a pessoas e instalações.

A escola possui as valências de Educação Pré-escolar (EPE) e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). No ano de 2018/2019, a população escolar abrangia cerca de 220 alunos, entre os 3 e os 18 anos, na EPE 80 crianças e 140 no 1ºCEB. Na sua grande maioria, os alunos são de nacionalidade portuguesa. Existem alguns estrangeiros e naturalizados, oriundos sobretudo de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e, mais recentemente, de países do Leste, e ainda alunos da comunidade cigana. O nível socioeconómico predominante da população escolar é baixo, existindo inclusive bolsas de pobreza, pontualmente apoiadas por projetos dinamizados por estruturas de solidariedade social, implantadas nesta região e pela existência de uma significativa população que beneficia do Rendimento Social de Inserção (RSI).

Os participantes

Participaram no estudo todos os (cinco) professores titulares de turma que, no ano letivo 2018/2019, se encontravam a lecionar do 1º ao 4º ano de escolaridade e as duas professoras de Educação Especial (EE) em funções na antiga sala de Unidade de Ensino Estruturado (UEE), destinada a alunos com perturbação do espectro do autismo. Em 2018/2019, frequentavam a UEE seis alunos.

²⁵ Este ponto do trabalho foi elaborado com base nos dados do Projeto Educativo 2016-2019 do Agrupamento a que a escola pertence.

Considerou-se que os professores participantes reuniam as características ou “critérios específicos” (Aires, 2011, p. 22) para participarem no estudo: poderem, de forma compreensível e abrangente, abordar os temas em causa, com base na sua prática pedagógica; serem professores titulares de turma com crianças com NEE nas suas salas de aula e serem professores de Educação Especial; manifestarem disponibilidade, interesse e motivação para participar. Todos os participantes são docentes experientes (Quadro 1), com mais de 5 anos de serviço.

Quadro 1 – Participantes – Dados sociodemográficos

Identificação	Género	Formação inicial	Tempo de serviço docente (anos)
Professores titulares de turma (PTT)			
PT1	Masculino	Ensino do 1ºciclo do EB	16
PT2	Masculino	Educação Física	17
PT3	Feminino	Ensino do 1ºciclo do EB	18
PT4	Feminino	Ensino de 2ºciclo - Variante Português-Francês	17
PT5	Feminino	Ensino do 1ºciclo do EB	6
Professores de Educação Especial (PEE)			
PEE1	Feminino	Línguas e Lit. Moderna, variante Português-Francês	16
PEE2	Feminino	Educação de Infância	30

7. Recolha de dados:

7.1. Técnica e instrumentos

A entrevista semi diretiva

Para reunirmos a informação necessária à consecução dos objetivos do trabalho, optámos pela técnica da entrevista. Consiste numa conversa premeditada, ou seja, orientada por objetivos e que assenta num contato direto entre o investigador e entrevistado (Quivy & Campenhoudt, 2008). Quivy e Campenhoudt (2008) explicam que esse contacto permite que a entrevista não se afaste dos objetivos do estudo. Numa investigação do tipo qualitativo, a entrevista é especialmente útil para recolher dados válidos sobre as opiniões dos sujeitos, suas crenças ou ideias (Bogdan & Biklen,

1994; Amado & Ferreira, 2013). Pode constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou ser utilizada em conjunto com outras técnicas.

Entre os diferentes tipos de entrevista, optámos pela semi diretiva pois permite ao investigador dispor de um conjunto de perguntas orientadoras, organizadas num guião, que promovem a recolha dos dados verbais. Para além disto, a entrevista semi diretiva proporciona liberdade ao entrevistado nas respostas, fazendo com que o mesmo não se sinta pressionado a responder de acordo com juízos de valor (Quivy & Campenhoudt, 2008; Amado & Ferreira, 2013; Sousa & Batista, 2011). O investigador apenas orienta os entrevistados a responder de acordo com os objetivos do estudo, recolhendo a informação necessária.

Os guiões

Foi necessário elaborar dois guiões, um para as entrevistas aos professores titulares e outra para as entrevistas aos professores de educação especial (anexo 1 e 2). Os guiões são instrumentos que resultam “de uma preparação para a entrevista” (Amado & Ferreira, 2013) e visam gerir as perguntas a serem feitas. No guião estão presentes os objetivos e tópicos para perguntas organizados de forma lógica, bem como algumas perguntas de recurso que para quando o entrevistado não fornece a informação necessária. Seguimos as indicações de Amado e Ferreira (2013) e organizámos o guião por blocos temáticos e em função dos objetivos do estudo (Quadro 2).

Quadro 2 – Estrutura dos guiões de entrevista aos professores titulares e de educação especial

Tópicos da entrevista	Objetivos gerais
1. Caracterização geral dos participantes	Reunir informações gerais sobre formação e percurso profissional dos entrevistados.
2. Caracterização geral dos grupos e dos alunos com NEE com que atualmente trabalham.	Informação geral sobre as crianças com NEE, incluindo alguns comportamentos de acordo com o seu tipo de NEE
3. Abordagens pedagógicas aos casos de inclusão	Inquirir os entrevistados sobre como procuram dar respostas às crianças NEE, em termos de organização do ensino e gestão dos seus comportamentos (Feyfant, 2012).
4. Perceções sobre o Novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva (DL nº 54/2018) e as suas implicações na prática pedagógica	Conhecer a familiaridade do entrevistado em relação ao novo RJEI (DL nº54 de 2018) bem como, as principais alterações ao antigo enquadramento

7.2. Procedimentos

As entrevistas foram precedidas por um pedido de autorização à direção do Agrupamento de Escolas onde os participantes exercem a sua atividade profissional. Uma vez obtida a autorização, e como aconselhado por Bogdan e Biklen (1994), estabelecemos um primeiro contacto com cada um dos professores durante o qual foi explicado o objetivo geral do trabalho, foram acordadas datas, conforme as disponibilidades de cada um, e confirmado o local de realização das entrevistas. Também confirmámos junto de cada participante a possibilidade de utilizar o gravador, como aconselhado por Amado e Ferreira (2013).

Todas as entrevistas decorreram numa sala da escola reservada para o efeito e previamente solicitada à direção da escola, onde só estiveram presentes o entrevistado e a investigadora. Durante a condução da entrevista, tivemos o cuidado de seguir as indicações da literatura sobre o processo, entre as quais a de nos posicionarmos como alguém que pretende adquirir conhecimentos sobre o tema da entrevista, de forma a deixar os entrevistados mais descontraídos e gerar um clima de confiança (Amado & Ferreira, 2013). As entrevistas foram todas gravadas em formato

áudio, com uma duração entre 12 e 60 minutos. No total, obtivemos cerca de 4 horas e 30 minutos de gravação.

8. Tratamento dos dados

A técnica, a análise de conteúdo

Os dados reunidos através das entrevistas foram sujeitos a análise de conteúdo. Esta técnica assenta na “desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultando uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e os procedimentos de produção de análise” (Vala, 1986, p. 104). Lima (2013) explica que a análise de conteúdo visa resumir a informação existente de forma a interpretar tendências e padrões nos dados verbais.

Os procedimentos

A aplicação da técnica é precedida de algumas etapas, entre as quais “a delimitação dos objetivos e definição de um quadro de referência teórico orientador de pesquisa” (Vala, 1986 p. 108) que, no caso presente, coincidiram com os do estudo. Em seguida, transcrevemos na íntegra todas as entrevistas (anexo 2a e 2b), constituindo assim o *corpus* da análise (Vala, 1986) ou seja, o “conjunto dos documentos que serão objeto da análise de conteúdo” (Lima, 2013, p. 9). s

Na etapa seguinte, definimos as unidades de análise e categorias (Vala, 1986).

Unidades de registo

A Unidade de Registo (UR) consiste no “segmento de texto que é objeto de “recorte”, isto é, de seleção para a análise” (Lima, 2013, p. 9). É um segmento de texto com sentido, retirado do *corpus* da análise, que se pode atribuir a uma determinada categoria (Vala, 1986), e ser alvo de contagem (Bardin, 2007). Procurámos que os segmentos de texto fossem o mais pequenos possível, embora mantendo o seu significado intrínseco, para promover a objetividade da análise.

Unidades de contexto

A unidade de contexto permite contextualizar e caracterizar a unidade de registo (Vala, 1986; Lima, 2013), sendo útil para facilitar a compreensão do investigador sobre determinada unidade de registo. No entender de Bardin (2007, p.107), “corresponde ao segmento da mensagem cujas dimensões (superiores às unidades de registo) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo”. No nosso estudo, considerámos como unidade de contexto a entrevista no seu todo.

Unidade de enumeração

A Unidade de Enumeração (U.E) atribui ao *corpus* da análise uma classificação aritmética ou geométrica, o que permitirá identificar a frequência das unidades de registo em cada categoria (Vala, 1986). Na presente análise, considerou-se como UE o sujeito que expõe uma opinião ou que expressa uma posição sobre os temas evocados na entrevista.

Categorização

“A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamentos segundo o género” (Bardin, 2007, p. 117). Para Vala (1986), o processo consiste em desacentuar a complexidade do discurso dos participantes e organizar um código-chave para responder aos objetivos de estudo. Uma categoria tem os conceitos-chave que se pretende apreender e que “descrevem o campo semântico do conceito” (Vala, 1986, 110). Na categoria são apenas incluídos segmentos de texto coerentes com a conceptualização da categoria. Procurámos também que as categorias reunissem qualidades como pertinência, exaustividade e objetividade e que fossem também mutuamente exclusivas.

O procedimento de categorização que adotámos foi *misto*. Assim, definimos um sistema de categorias prévias (Quadro 3), fruto da interação quadro teórico, problema e objetivos de investigação. De acordo com Vala (1986), esta interação que permite a deteção prévia das categorias no *corpus* da análise. Contudo, admitimos durante a

análise do material empírico a emergência de novas (sub)categorias (Vala, 1986; Amado, 2013).

Quadro 3 – Lista de categorias prévias

(Sub)categorias	Descrição
1. Formação	
a) inicial	Inclui as habilitações adquiridas, via formação e experiência, para o exercício da profissão
b) em NEE	Diz respeito às aprendizagens realizadas na formação inicial e/ou contínua e/ou especializada no domínio das NEE
2. Experiência pedagógica com NEE	Refere-se à atividade pedagógica desenvolvida pelos entrevistados com crianças com NEE, ao longo da carreira
3. (Des)conhecimento do NRJEI	Reúne informação sobre o domínio dos professores relativamente ao conteúdo do NRJEI e suas implicações.
4. Vantagens do NRJEI	Concerne o conjunto de pontos fortes e mais-valias associadas, na opinião dos participantes, ao NRJEI.
5. Desafios à operacionalização	Descreve as principais dificuldades ou obstáculos que se colocam à adequada implementação do NRJEI.
6. Melhorias desejáveis	Aspetos que, na opinião dos entrevistados, deveriam ser considerados para a melhoria do NRJEI.

Para resumir o sistema de categorias e para facilitar a sua utilização, elaborou-se um “dicionário de categorias” (anexo 4) fazendo corresponder a cada (sub)categoria a respetiva descrição e UR exemplificativos (Lima, 2013). Na categorização do material verbal recorreremos a um *software* de apoio à investigação qualitativa, o MAXQDA (versão demo), de modo a facilitar a identificação de UR e promover a objetividade e validade interna da análise de conteúdo.

Fiabilidade

Uma vez terminada a categorização, o passo seguinte consistiu em analisar a fiabilidade do sistema de categorias apurado. Para o efeito, seguiram-se as indicações de Krippendorff (2013). Optámos por calcular a fiabilidade inter codificadores que consiste na análise, individual e independente, por dois codificadores, da mesma amostra de UR (Vala, 1986; Lima, 2013). Para o efeito, envolvemos um segundo

analista, experiente e especialista em análise de conteúdo em contexto de investigação em Ciências Sociais.

Os procedimentos foram semelhantes para os dois conjuntos de categorias, o dos professores titulares de turma (PTT) e o dos professores de Educação Especial (PEE). Com recurso ao *software* Microsoft Excel, selecionaram-se aleatoriamente 60% dos totais (245 UR no caso dos PTT, e 239 UR dos PEE) de segmentos de texto e procedeu-se ao cálculo do *Kalpha*, ou seja, coeficiente de fiabilidade de Krippendorff (2013). Para o efeito, recorremos ao IBM-SPSS (versão 25) e à macro de Hayes (2008).

Inicialmente, obtivemos *Kalphas* de .64 para o sistema de categorias dos PTT e .48 para o sistema dos PEE, valores baixos e não aceitáveis e que exigem uma revisão das categorias (Lima, 2013). Após a revisão, em conjunto pelos dois analistas, do dicionário de categorias, repetimos os procedimentos e voltámos a estimar a fiabilidade inter codificadores. Os valores de *Kalpha* obtidos nesta segunda fase foram de .85 (PTT) e .88 (PEE), considerados como muito bons por Krippendorff (2013) (anexo 3).











[esta página foi deliberadamente deixada em branco]

Capítulo III. Apresentação e Discussão dos Resultados

Neste ponto do trabalho apresentamos os resultados obtidos pela análise de conteúdo às entrevistas e que incluem 41 categorias, 34 das quais emergiram durante a análise de conteúdo, e que abrangem um total de 484 unidades de registo (anexo 5). De forma a facilitar a sua exposição, leitura e interpretação, organizámos a apresentação dos resultados por objetivo do estudo. A revisão da literatura, cujo produto consta na primeira parte deste documento, evidenciou as principais características das abordagens que, ao longo tempo, têm sido adotadas para proporcionar uma educação escolar às crianças com NEE (objetivo 1).

Pontos fortes e fragilidades identificadas pelos professores no Regime Jurídico da Educação Inclusiva (NRJEI) em vigor, em comparação com o modelo anterior (DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro) e face à sua experiência pedagógica. (Objetivo 2)

De um modo geral, os resultados mostram que os professores reconhecem no NRJEI aspetos e contributos positivos para a educação escolar das crianças com NEE (Figura 2).

(Sub)categorias	PEE			PT		
	UE	U.R		UE	U.R	
		Fa	%		Fa	%
1. Vantagens/contributos do NRJEI*						
1.1. Inclusão de todas as crianças	2	12	 39	3	4	 24
1.2. Possibilidade de aulas mais práticas	2	6	 19	1	2	 12
1.3. O centro de recursos	1	4	 13	-	-	-
1.4. É mais abrangente que o anterior enquadramento	2	5	 16	4	11	 65
1.5. Melhoria das acomodações curriculares	1	4	 13	-	-	-
t=	8	31	 100	8	17	 100

Nota : *categoria definida *a priori*

Figura 2 – Vantagens/contributos do NRJEI

Os dois grupos de professores (Professores de Educação Especial – PEE; PT – Professores Titulares de Turma) destacam como principal vantagem do NRJEI a noção de *inclusão de todas as crianças* (subcat. 1.1):

Alterações positivas é deixar a categorização. Havia uns alunos de 1ª e uns alunos de 2ª. Os de 1ª eram os alunos ditos normais. Os de 2ª seriam os outros. Atualmente todos os alunos são especiais [PEE1, linha-237-239]

A questão médica é uma delas, agora não só os que têm problemas médicos que são considerados com NEE são todos. [PT4, l-73-74]

Esta visão abrangente sobre a inclusão foi realçada também por alguns dos autores consultados (e.g. Luís Miranda Correia, no jornal “Público”, a 16 de julho de 2018). Assume-se que todos os alunos poderão apresentar NEE deixando este conceito de obedecer a uma categorização com base em parâmetros médicos (e.g. FENPROF, CNE) Assim, qualquer aluno que apresente dificuldades a nível do seu processo educativo poderá ser abrangido por este novo enquadramento legal da Educação Inclusiva e melhorar o seu percurso escolar. Esta ideia foi também expressa na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que recomendou que os alunos com NEE devem estar num ambiente o menos restritivo possível tendo a escola o dever de ir de encontro às suas necessidades, através de uma pedagogia centrada na criança.

Relacionado com este resultado, destaca-se também a noção positiva, partilhada por seis dos entrevistados, de que a visão (mais) abrangente das NEE presente no DL n.º 54/2018 se reflete na prática pedagógica que caracterizam como *mais abrangente* (subcat. 1.4.):

“As principais alterações são antes as crianças com NEE não estavam na sala de aula, e agora estão na sala o tempo todo. É para todos. Quando fazemos tudo é para todos.” [PT3-, l-120-121]

“O 3/2008 era um decreto muito mais restritivo. Era apenas para os alunos com deficiências e pronto não havendo grande abertura. Este é muito mais aberto.” [PEE1, l-294-295]

Dois dos docentes de Educação Especial (PEE) salientaram como importante a *possibilidade de terem aulas mais práticas* (subcat. 1.2) e até mais lúdicas, um aspeto positivo também referido por um professor titular de turma (PT):

Positivo é darmos um conteúdo de maneira diferente, ir buscar a danças ou músicas... [PT4, l-66]

Trata-se de uma perspetiva coerente com o que encontrámos na literatura, em particular, com a defesa de uma transmissão do conhecimento técnico ou prático do professor que permita ao aluno desenvolver, repetir e aprender, primeiro sob orientação e depois autonomamente (Silva, 1992).

(Sub)categorias	PEE			PT		
	UE	U.R		UE	U.R	
		Fa	%		Fa	%
2. Problemas no NRJEI						
2.1. Globalmente, escolas e os docentes não estão preparados	1	3	21	5	10	26
2.2. Vem acrescentar burocracia	2	5	36	2	3	8
2.3. Inadequado às crianças com PEA	2	6	43	3	8	21
2.4. Faltam recursos humanos/materiais nas escolas	-	-	-	5	15	15
2.5. Há desigualdade de oportunidades	-	-	-	1	3	3
t=	5	14	100	16	39	100

Nota: *categoria definida *a priori*

Figura 3 – Aspectos menos positivos do NRJEI

Quando questionados quanto às fragilidades/problemas do NRJEI, todos os docentes titulares de turma (figura 3) referem que *globalmente escolas e docentes não estão preparados* (subcat. 2.1). A mesma opinião é igualmente manifestada por 1 PEE:

Não, as escolas não estão preparadas para este novo regime. [PT1, l-86]

As escolas não estão preparadas. Os professores não estão preparados. [PT4, l-87]

Esta mesma preocupação foi realçada por vários partidos políticos em contexto de discussão pública (CDS-PP, PCP e PSD). Fizeram recomendações para que o Decreto-Lei nº 54/2018 fosse implementado mais eficazmente, em particular, destacaram a necessidade de reforço dos recursos materiais e humanos uma vez que, especialmente nas escolas públicas, há carência dos mesmos.

Ambos os docentes (2 dos PEE e 2 dos PT) referem que este NRJEI *vem acrescentar mais burocracia* (subcat. 2.2).

“O negativo é sempre a papelada que se tem de preencher, no entanto compreende-se que se não for assim as coisas não se verificam.” [PEE2, l-86-87]

“A papelada é muita” [PT5, l-61-62]

O aumento da carga burocrática na atividade dos professores é referido na literatura (Santomé, 2006) como algo que os assombra e que resulta das várias reformas implementadas pelos sucessivos poderes políticos (Lopes, 2001), em particular, pelo requisito de uma demonstração, por parte dos professores, dos resultados do seu trabalho (Afonso *et al.*, 1999). Assim, torna-se mais difícil fazer face às múltiplas exigências (Nóvoa *et. al*, 1995). Como consequência deste incremento

burocrático, diminui o tempo disponível para o professor abordar cada aluno de uma forma mais completa e individualizada dentro e fora da sala de aula (Day, 2004).

A *falta de recursos humanos e materiais* (subcat. 2.4) para operacionalizar as medidas introduzidas pelo NRJEI é salientada por todos os PT:

“Na realidade em algumas escolas é impossível pela falta de meios.” [PT1, I-91]

“As escolas não estão preparadas para o que está escrito na lei, de forma alguma. Quer [recursos] físicos quer humanos.” [PT3, I-138-139]

A necessidade de investimento no local de trabalho dos professores e nos equipamentos e materiais disponibilizados foi, há mais de vinte anos, salientada por Nóvoa (1995) sob pena das carências gerarem (ou agravarem) o descontentamento nesta classe profissional.

Tanto os docentes titulares como de Educação Especial consideram que certas medidas introduzidas pelo NRJEI são inadequadas às crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) (subcat. 2.3.):

“Deveriam ou estar fora da sala ou ter um apoio mais intensivo com as colegas de educação especial porque, quer queiramos quer não, eles perturbam o decorrer das aulas.” [PT4, I-49-51]

“Negativas as crianças autistas sejam colocadas na sala, porque prejudicam muito e as aulas não funcionam.” [PT1, I-73_74]

Efetivamente, a literatura refere como as particularidades dos alunos com PEA requerem uma estrutura adequada de ensino, que permita um trabalho sequencial de modo a que compreendam os passos necessários ao cumprimento das atividades a serem realizadas (Schloper, Mesibov & Hearsey, 1995, citado por Rossi, 2007). A este requisito acresce a necessidade de o aluno consultar, planificar e trabalhar com base num horário individualizado. São condições que podem ser dificultadas pela integração dos alunos com PEA numa sala de aula com uma composição heterogénea.

(Sub)categorias	UE	PEE			UE	PT		
		U.R		Fa		%	U.R	
		Fa	%				Fa	%
3. Desafios à operacionalização*								
3.1. As crianças c/ NEE estão na sala, mas c/ rotinas específicas	2	20	<div><div></div></div>	21	5	15	<div><div></div></div>	15
3.2. Na PEA há diversidade na colaboração e aproveitamento	2	11	<div><div></div></div>	12	1	3	<div><div></div></div>	3
3.3. Exige maior diferenciação pedagógica	2	16	<div><div></div></div>	17	5	21	<div><div></div></div>	21
3.4. As aprendizagens diferem consoante a área curricular	2	21	<div><div></div></div>	22	5	35	<div><div></div></div>	35
3.5. Avaliação/acompanhamento das crianças com PEA/NEE	1	9	<div><div></div></div>	10	5	8	<div><div></div></div>	8
3.6. As crianças c/ PEA requerem apoio muito individualizado	2	17	<div><div></div></div>	18	5	19	<div><div></div></div>	19
t=	11	94	<div><div></div></div>	100	26	101	<div><div></div></div>	100

Nota : *categoria definida a priori

Figura 4 – Desafios do atual NRJEI

Todos os professores descrevem as crianças com NEE como estando integradas na sala, mas com rotinas específicas (figura 4, subcat. 3.1.).

“Essas crianças atualmente estão integradas na turma o tempo inteiro, apenas se ausentam da sala de aula para terem as terapias da fala e motricidade.” [PT2, I-66-67]

“Essas crianças atualmente estão integradas na turma o tempo inteiro só saem para ter terapias” [PEE1,I-195].

É um modelo que, segundo Correia (2008), permite um melhor atendimento às crianças com NEE e responder às suas necessidades específicas. Valorizar estas especificidades em cada aluno, é importante para a promoção de uma educação inclusiva (Correia, 2003). No entanto, esta ideia pressupõe a criação de condições de aprendizagem e desenvolvimento que abranjam todos os alunos (Martinez, 2005).

O NRJEI refere ainda que o papel “do docente de educação especial, é o de apoiar, em trabalho colaborativo ajudar os demais docentes do aluno a definir estratégias de diferenciação pedagógicas, reforçar a aprendizagem e na identificação de vários meios de motivação”. (art.º 11, ponto 4). É neste sentido que os nossos entrevistados consideram que o NJREI *exige uma maior diferenciação pedagógica* (subcat 3.3) e uma personalização do ensino. Trata-se de assegurar “um planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível” (artº.3, alínea d).

Contudo, desenvolver de forma refletida, cuidadosa, processos pedagógicos adaptados a cada turma, aluno, aula e dia, levanta dificuldades apesar dos esforços dos professores (Leite, 2005). Os participantes do nosso estudo deram exemplos das suas práticas de diferenciação pedagógica:

“Depois tenho estes cartões magnetos que utilizo no quadro que são do método das 28 palavras que eu quero que os escrevam, porque enquanto escrevem memorizam e lê as sílabas” [PT3, l-78-79]

“E trabalhamos muito com recurso a materiais manipuláveis”. [PEE1, l-171]

Todos os professores consideram que *as aprendizagens dos alunos com NEE diferem consoante a área curricular* (subcat. 3.4).

“Em Português essas dificuldades são maiores, não conseguem fazer leitura” [PT2, l- 55]

“Português e Matemática não conseguem acompanhar. Pelo menos, os três meninos que acompanho, não acompanham. Como te disse atrás, eles estão matriculados num 4º ano, mas trabalham ao nível do 2º ano ou até do 1ºano.” [PEE1, -164-166]

Uma implicação desta premissa, é a de que, face às necessidades específicas da criança, aos seus níveis intelectual e/ou físico e/ou emocional, o professor deve adequar a sua planificação e as tarefas previstas (Pacheco, 2008). As adequações curriculares, previstas pelo NRJEl, incluem uma adequação de métodos, estratégias de ensino e avaliação, de materiais e recursos educativos de modo dar resposta aos diferentes níveis de aprendizagens de cada aluno e promover o seu sucesso educativo (art.º 2, ponto a)).

Mas, mais uma vez, em relação *os alunos com PEA*, é salientado por todos os professores participantes, o facto de *necessitarem de um apoio às aprendizagens mais individualizado* (subcat. 3.6):

“[as crianças com PEA] Deveriam ter um maior acompanhamento por parte dos professores de Educação Especial”. [PT2, l-61-62]

“[O G...] Aprende muito pouco, e precisa em permanência de alguém ao pé dele” [PEE1- l-38-39]

Schopler (citado por Marques & Mello, 2005) enfatiza também esta particularidade dos alunos com PEA e insiste numa abordagem centrada em propostas individualizadas de ensino como indispensável à promoção das aprendizagens. Importa

aqui referir que o NRJEI não distingue as crianças com PEA, na defesa de que todas devem ser incluídas na comunidade educativa.

Opiniões dos docentes sobre as condições necessárias para uma resposta adequada aos requisitos do novo enquadramento e as suas expectativas quanto ao sucesso da operacionalização do NRJEI (objetivo 3).

Inquirimos os participantes sobre quais os aspetos que poderiam ser melhorados no NRJEI e apresentamos os resultados da análise de conteúdo sobre este assunto na figura 5.

Os professores de Educação Especial destacaram a necessidade de haver *(mais)* *formação para os professores* (subcat. 4.1), da iniciativa do Ministério da Educação:

(Sub)categorias	PEE			PT		
	UE	U.R		UE	U.R	
		Fa	%		Fa	%
4. Melhorias desejáveis do NRJEI*						
4.1. Dar (mais) formação aos professores	2	3	13	2	2	25
4.2. Melhorar o papel do PEE	1	4	17	-	-	-
4.3. Melhorar a intervenção medico-pedagógica	1	2	8	-	-	-
4.4. Aulas mais práticas	1	3	13	-	-	-
4.5. O centro de recursos deve ser aberto a todos	1	3	13	-	-	-
4.6. Trabalho colaborativo com outros professores	2	9	38	-	-	-
4.7. Maior acompanhamento por parte dos docente de E.E:	-	-	-	3	4	50
4.8. Reduzir o número de alunos e aumentar professores	-	-	-	2	2	25
t=	8	24	100	7	8	100

Nota: *categoria definida *a priori*

Figura 5 – Melhorias desejáveis no NRJEI

“A questão da formação falhou muito” [PEE1, I-273]

“Não podemos exigir que as práticas mudem, que as escolas que temos seja para todos, tem de haver formação” [PEE1, I-273-274]

“Não pensaram em dar formação aos professores sobre esta lei.” [PT4, I-77].

Nem sempre as reorganizações e outras mudanças no sistema educativo, definidas ao nível central, são acompanhadas de uma preparação dos professores, por exemplo, com recurso a formação adequada (Fabre, 1972, citado por Lopes, 2001), dificultando a operacionalização e eficácia das alterações previstas. A Lei n.º 116/2019,

de 13 de setembro, veio introduzir algumas alterações ao NRJEI entre as quais garantir que todos os trabalhadores tenham formação específica gratuita (art.º 11º, alínea 6))

As competências dos docentes, no domínio da implementação do NRJEI, podem também ser promovidas com recurso ao *trabalho colaborativo entre professores* (subcat. 4.6). De um modo geral, os ambientes de trabalho colaborativo melhoram a troca de experiências e a aprendizagem (Daniels, 2001). No que toca aos professores, a partilha de experiências favorece o desenvolvimento de análise crítica, estratégias dirigidas à procura de soluções e o processo decisional (Nono & Mikuzami, 2004):

“Temos é que nos juntar mais, para arranjar estratégias para chegar a todas as crianças.” [PEE21, I-125]

Para os professores entrevistados, o *papel do docente de Educação Especial* (subcat. 4.2) não é reconhecido neste novo enquadramento legal da Educação Inclusiva. Durante a consulta pública, tanto a FENPROF como o Conselho Nacional de Educação consideraram que a proposta de diploma não era suficientemente clara sobre o papel do docente de Educação Especial. Por um lado, parece ser o de “consultor” (art.º.12), dando apoio ao docente titular de turma, no entanto, a principal função deste docente será o trabalho direto com alunos com NEE: “O docente de educação especial, no âmbito da sua especialidade, apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão” (DL nº 54/2018, art.º 11 ponto 4).

Um dos professores de Educação Especial realçou a necessidade, ao nível da educação inclusiva, de uma *melhoria da intervenção médico-pedagógica* (subcat. 4.3),

“Outra medida é que não está bem definida é a intervenção médica da pedagógica”

“quando encaminhar os alunos (...), em termos médicos... a questão do centro de saúde. É para os mais graves? É para todos? Não se percebe muito bem.” [PEE1, I- 311-315]

Uma explicação possível para a dificuldade reportada pelo docente [PEE1] prende-se com o fim da utilização obrigatória da CIF (Classificação Internacional de

Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (abordada no ponto 3 deste trabalho), para avaliar a elegibilidade de alunos com NEE. Por se tratar de um instrumento e, ao mesmo tempo, de uma referência que desaparece do enquadramento jurídico, pode eventualmente surgir alguma dificuldade na escolha de procedimentos para eleger as crianças que vão usufruir de apoio especializado. O DL n.º 54/2018 refere apenas que as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão devem ser mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de recorrer a todos os níveis de medidas (universais, seletivas e adicionais) tendo em vista, designadamente, a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social.

A abertura do centro de recursos a todos os alunos (Subcat. 4.5), e não apenas àqueles que se encontrem contemplados por “medidas adicionais”, é defendida por um dos participantes e, simultaneamente, um dos aspetos a melhorar segundo a FENPROF, o CNE e os partidos políticos (PSD, PCP).

“...abrir o Centro de Recursos a todos os alunos e não apenas aos alunos com mais dificuldades, os ditos com NE” [PEE1, I-307-308]

“...o centro tem de estar aberto para toda a gente” [PEE1, I-309]

O centro de recursos constitui um espaço “agregador dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências existentes na escola” (DL 54/2018, art.º 13). Na opinião dos parceiros sociais que emitiram parecer sobre o NRJEI, o centro deve ser um espaço universal e deve estar disponível para todos os alunos que dele necessitem independentemente do tipo de medidas que lhes tenham sido prescritas.

A maioria dos docentes titulares entrevistados (UE=3) defende um *maior acompanhamento por parte dos docentes de educação especial* (subcat. 4.7):

“Estou de acordo que as crianças estejam na sala, mas deveriam ter um trabalho com um professor de EE durante a manhã e de tarde sim fazer um trabalho com a turma” [PT1, I- 81-82].

“Deveriam ter um maior acompanhamento por parte dos professores de EE” [PT2- I-61-62].

Numa primeira leitura, pareceu-nos que estas opiniões exprimiam uma certa falta de segurança quanto à capacidade dos docentes para responder eficazmente às crianças com NEE. Contudo, também encontrámos nos autores consultados (Sanches & Teodoro, 2007) a defesa de uma maior fatia de tempo, na prática do docente de EE,

para dar apoio pedagógico personalizado ao aluno com NEE. Num sentido semelhante, está a medida de melhoria proposta por dois dos professores titulares, a de *reduzir o número de alunos e aumentar o número de professores* (subcat. 4.8):

“No meu entender, o mais importante é proteger estas crianças e criar um número maior de horas e aumentar o número de professores para estarem com eles de modo a conseguirem consolidar alguns conteúdos, quer seja dentro de sala de aula quer seja fora da sala.” [PT5, l.65-68]”.

“grupos mais pequenos e as coisas funcionavam melhor” [PT1, l-76-77].

A redução do número de alunos permitirá o estabelecimento de uma relação empática necessária ao desenvolvimento de uma relação de confiança entre o aluno e o professor (Afonso, 1999), permitindo um trabalho de maior qualidade entre os elementos.

Capítulo IV. Conclusões

O nosso estudo teve como principal finalidade caracterizar as opiniões de Professores Titulares de Turma e de Educação Especial sobre o NRJEI. Procurámos identificar, com base nas perspetivas de um conjunto de docentes experientes, pontos fortes e fragilidades no atual enquadramento legal da Educação Inclusiva, em comparação com o regime anterior.

A plena inclusão dos alunos com NEE na sala de aula, a possibilidade de aulas mais práticas, a criação de um centro de recursos e a melhoria das acomodações curriculares, foram os aspetos mais realçados pela positiva pelos docentes participantes. Já a falta de preparação dos professores titulares de turma e das escolas para responder aos desafios foi destacada como uma limitação, não tanto do NRJEI, mas sim das condições em que é implementado. À escassez de recursos materiais e humanos dos estabelecimentos escolares, à falta de formação específica dos professores titulares de turma, juntam-se, no entender dos professores participantes, outras dificuldades, em particular: o aumento da carga burocrática; a inadequação do modelo aos alunos com PEA e as dificuldades da sua integração no contexto de sala de aula regular.

A análise efetuada aos discursos dos professores entrevistados permitiu ainda identificar um conjunto de aspetos que, se introduzidos no enquadramento legal da Educação Inclusiva agora em vigor, torná-lo-iam mais adequado, na opinião dos participantes. Assim, foram feitas sugestões a três níveis, a saber:

- ao nível dos docentes - clarificar o papel do professor de educação especial e aumentar o seu tempo de trabalho individual com os alunos com NEE

- ao nível dos recursos materiais e outras condições estruturais - alargar os centros de recursos a todos os alunos, e não apenas aos alunos com NEE; reduzir o número de alunos por turma

- ao nível das intervenções – melhorar a intervenção médico-pedagógica; otimizar as aulas, com maior flexibilidade na componente prática; aumentar o trabalho colaborativo entre docentes.

Entretanto, foi promulgada a primeira alteração ao NRJEI, a 13 de setembro de 2019, após apreciação parlamentar das alterações propostas por dois partidos políticos. As alterações aprovadas preveem que os professores tenham formação específica e gratuita de apoio à aprendizagem e à inclusão.

Limitações do trabalho e dificuldades sentidas

Como todos os trabalhos, o presente apresenta algumas limitações. O facto de nos termos circunscrito a um só estabelecimento escolar, e respetivos professores, vincula os resultados àquele contexto e às suas características específicas.

Dada a recente implementação do NRJEI, não foi possível encontrar estudos e respetivos resultados de monitorização ou acompanhamento das alterações introduzidas pela implementação do DL n.º 54/2018 que poderiam ter beneficiado a construção do referencial teórico do trabalho. Todavia, esta limitação e, simultaneamente, dificuldade na elaboração do trabalho, foi sentida também como um desafio e um estímulo para prosseguir num “território” ainda pouco explorado.

Contributos do trabalho

As escolas do 1º ciclo do ensino básico têm como missão proporcionar uma Educação Inclusiva, mas nem todos os professores se sentem capazes de responder eficazmente ao desafio. Docentes experientes, quer titulares quer de Educação Especial, partilharam connosco as suas perspetivas, baseadas nas suas práticas pedagógicas, e levantaram questões que podem, eventualmente, refletir o pensamento de muitos. Julgamos que este trabalho dá um contributo positivo para uma reflexão e compreensão, por parte de (futuros) docentes e de outros intervenientes educativos, sobre o que significa ou pode significar o trabalho pedagógico nos termos do atual e recente enquadramento normativo. De um ponto de vista pessoal, o trabalho permitiu alargar o conhecimento e as competências da autora sobre as NEE, em particular sobre a sua abordagem no contexto português.

Sugestões para estudos futuros

Acompanhar a implementação de medidas educativas e analisar o seu efeito nas perspectivas e práticas dos atores escolares, é sempre importante. Nesse sentido, seria pertinente dar continuidade a este estudo, com o mesmo grupo de participantes ou com um grupo mais alargado. O envolvimento de outros contextos educativos poderia também aumentar a riqueza dos resultados e proporcionar uma leitura mais abrangente e profunda sobre a adequação das medidas introduzidas pelo NRJEI. Para o mesmo efeito, contribuiriam dados provenientes de outras fontes (por exemplo, dos encarregados da educação) e/ou com outra natureza (por exemplo, proveniente de observações diretas).

[esta página foi deliberadamente deixada em branco]

Referências bibliográficas

- Afonso, C. (2008). *Reflexões sobre a surdez: A problemática específica da surdez*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Ainscow, M. (1998). *NEE na sala de aula - Guia para formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Edições UNESCO.
- Ainscow, M., Wang, M. & Porter, G. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*, 207-232. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- American Psychiatric Association (1980). *DSM III: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (3th ed.)*. Washington DC: American Psychiatric Association
- American Psychiatric Association (2000). *DSM IV TR: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th ed.)*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (2013). *DSM 5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- Armstrong, F., & Barton, L. (2003). *Besoins éducatifs particuliers et «inclusive education»*. In Brigitte Belmont et Aliette Vérillon. *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Asperger, H., & Frith, U. (1991). *Autistic psychopathy in childhood*. New York: Cambridge University Press.

- Bandeira de Lima, C. (2015). Perturbação do Espectro do Autismo - Orientações diagnósticas. In *Perturbações do neurodesenvolvimento: manual de orientações diagnósticas e estratégias de intervenção*. (81-95). Lisboa: Lidel.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo* (18ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Botas, L. (2012). Perspetiva dos docentes de 1º CEB/educação especial face à inclusão dos alunos com perturbações de leitura e escrita/dislexia nas aulas de língua portuguesa e ao recurso à literatura infantil no seu processo de ensino/aprendizagem. Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade Domínio Cognitivo-Motor. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2188>
- Cahuzac, M. (1985). *El niño con enfermedad mortríz de origen cerebral*. Buenos Aires: Panamericana.
- Cardoso, R. (2011). Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico: Perspectivas dos Professores. Tese de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade Cognição e Motricidade. Lisboa. Instituto Superior de Educação e Ciências. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10759/1/Tese_Rosa_Cardoso.pdf
- Cavaco, N. (2009). *O Profissional da educação especial – Uma abordagem sobre o autismo*. Santo Tirso: Editorial Novembro.
- Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE - Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L., & Martins, A. (2000). Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão. *Inclusão*, 1, 15-29.
- Correia, L.M. (2008). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2013). *Inclusão e Necessidades. Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

- Cruz, S. (2012). Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades sentidas pelos professores de educação especial. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Cunha, C. (2010). O currículo e as necessidades educativas especiais – práticas de adequação curricular no terceiro ciclo. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/>
- Daniels, H. (2004). *Criação e desenvolvimento de grupos de apoio para professores*. São Paulo: Edições Loyola.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (1- 28). London: Sage Publications.
- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). (2008). EDUCAÇÃO ESPECIAL. Manual de Apoio à Prática. Mem Martins, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Duarte, A. (1998). *A Tomada de Decisões na Escola*. Lisboa: Texto Editora,
- Falcão, I. (1992). *Crianças Sobredotadas – Que Sucesso Escolar?* Rio Tinto: Edições Asa.
- Feldman, R. S. (2007). *Introdução à Psicologia*. (6^a ed.). Lisboa: McGraw Hill.
- Feyfant A. (2012). Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage). *Dossier de Veille de l'IFÉ*, 80, décembre. Lyon: ENS de Lyon.
- Fidalgo, L. (2003). *(Re)construir a maternidade numa perspetiva discursiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fisher, B. C. (2002). Traumatic brain Injury in Children and Adolescents. In *Current Trends in Traumatic Brain Injury, 11th Annual Seminar*. Detroit, MI: Charles N. Simkins.
- García, E. (1991). *Normalización e integración. Manual de Educación Especial*. Madrid, Anaya

- Garcia, L. (1990.) *Psicomotricidade para Deficientes Visuales (4-7 Años)*. Salamanca. Amarú Ediciones.
- González, E. (2007). *Necessidades educacionais específicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Hegarty, S. (2001). *O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios In Educação e Diferença – Valores e práticas para uma educação inclusiva (79-91)*. Porto: Porto Editora.
- J. M. Sousa (Org.). *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores*. vol. 2. Universidade da Madeira, 178-189.
- Janesick, V. J. (2000). The choreography of qualitative research design – minuets, improvisation and crystallization. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research (2nd ed.)* (479-400). London: Sage Publications.
- Jiménez, B (1997). *Uma escola para todos: A integração escolar. Necessidades Educativas Especiais*. Almada: Dinalivro
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (2000). Cooperation, conflict, cognition, and metacognition. In A. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking (2nd ed.)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Kauffman, J. (1995). The Regular Education Initiative as Reagan-Bush Education policy: A trickle-down theory of Education of the hard-to-teach. In Kaufman, J. M. & Hallahan, D.P. (Eds.). *The Illusion of Full Inclusion: a Comprehensive Critique of a current Special Education Bandwagon*, 125-155. U.S.A.: Austin, Tx: PRO-ED.
- Leikman, M. (2001). *Traumatic Brain Injury in Children and Adolescents*. New York: Guilford Press.
- Leite, C. (2005). *Diferenciação Curricular e Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Texto Editora
- Leite, M. J. & Prado, G. (2004). Paralisia cerebral: aspetos fisioterapêuticos e clínicos. *Revista Neurociências*, 12 (1), .41-45. Disponível em:

<http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2004/RN%2012%2001/Pages%20from%20RN%2012%2001-7.pdf>

Lima, J. A. (2013). Por uma Análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 7-29

Llorca, C. (2003). *Los alumnos con espina bífida en el contexto escolar: un programa de intervención psicopedagógica en el área de Educación Física*. Tese de doutoramento da Universidade de Alicante., Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmct4423>

Luckasson, R; et al. (1992). AAMR Definition of Mental Retardation: A Retrospective. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 32 (3) (September 1997), 174-178.

Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mantoan, M. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Porquê? Como fazer?*. São Paulo: Editora Moderna.

Marques, M. (2005). Para a compreensão de um envolvimento musical – Experiências de alunos de guitarra clássica e de guitarra jazz no ensino superior. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Marques, M. B., & Mello, A. M. S. R. (2005). TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children. In: Camargos, Walter Jr. e Col. *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento*. 3º Milênio: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, coordenadora Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília

Martinez, A. M. (2005). *Inclusão escolar: desafios para o psicólogo*. São Paulo. Alínea.

Meireles-Coelho, C. (1988). Educação igual para todos? Tratar a todos por igual? *Noesis*, 6, 3-15

- Meireles-Coelho, C., Izquierdo, T. & Santos, C. (2007). Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. Dissertação de Mestrado da Universidade de Aveiro.
- Minayo, M. C. S. & Sanches, O. (1993). Qualitativo-Quantitativo. Oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9 (3), 239-262. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>.
- Ministério da Educação e Ciência (2005). *Escolas de referência para a educação do ensino bilingue de alunos surdos*. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/>. Consultado a 12/07/2018.
- Mota, G, & Castro, I. (2009). *Crescer nas bandas filarmónicas. Um estudo sobre a construção da identidade musical de jovens portugueses*. Porto: Afrontamento
- Nielsen, L. B. (2003). *Necessidades Educativas na Sala de Aula. Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora, Coleção Educação Especial.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9,139-149.
- Nono, M. A. & Mizukami, M. (2001). Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. *Revista Iberoamericana de Educación*. 1-16 Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/experiencias149.htm>
- Nóvoa, A. (1995). *Vidas de professores*. 2ª ed Porto Editora.
- Nunes, C. (2005). *Os alunos com multideficiência na Sala de Aula*. Lisboa: Texto Editores, Educação-Hoje.
- Organização Mundial da Saúde (2004). *CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde
- Pacheco, J. A. (2008). Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. In *InterMeio*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v.14, nº28, 178-187, jul-dez. Campo Grande, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

- Penick, J. E. (1998). Ensinando "alfabetização científica". *Educar em Revista*, 14, 91-113.
- Rebimbas, S., Lopes, A. S., Pereira, S. A. (2012). Sobredotados – o que a pediatria deve saber. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 43(6): 268-71^o
- Renzulli, J.S. (1986). *The enrichment triad model*. Mandfield, CT: Creative Learning Press.
- Rodrigues, D. (2004). *Perspectivas sobre a inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Notas sobre investigação em Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (org.). *Investigação em Educação Inclusiva* (vol. 1, pp.11-16). Cruz Quebrada: FMH.
- Rodrigues, D. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Factos e Opções. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (1), 97-109.
- Rodrigues, D. (2013). *Perspetivas sobre a inclusão – da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora
- Rodrigues, D. (org) (2003). *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rossi, C. (2007) Principios y estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: TEACCH. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27 (4), 173-186.
- Sainz Sánchez, J. & Mayor Sánchez, J. (1989). *Manual de educación especial*. Madrid: Anaya.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105-149.
- Sánchez, I. (1995). *Professores de educação especial*. Porto: Porto Editora

- Santos, A, Correia, L, & Cruz-Santos, A, (2014). “Perceção de professores face à educação de alunos com necessidades educativas especiais: um estudo no norte de Portugal”. *Revista Educação Especial*, 27 (48), 11-26.
- Saramago, A. R., Gonçalves, A., Nunes, C., Duarte, F. e Amaral, I. (2004). *Alunos com multideficiência e com surdo cegueira congénita. Organização da resposta educativa*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direcção de Serviços de Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Savage, C. R. (1991). Identification, classification, and placement issues for students with traumatic brain Injuries. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 6 (1), 1-9.
- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciências da Saúde Coletiva*, 5(1), 187-192. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089.pdf>.
- Serra, H (2002), Educação Especial – Integração da crianças e adaptação das estruturas de educação. Um estudo de Caso. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/995/2/SeE_7EducacaoEspecial.pdf.
- Silva, A. (1992). *Manual de Métodos e Técnicas Pedagógicas*. Lisboa: Companhia Nacional de Seguro
- Smith, D. (2008). *Introdução à Educação Especial: ensinar em tempos de inclusão (5ª ed)*. Porto Alegre: Artmed
- Sousa, T. (2002). Contributos para a História do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. Dissertação para Obtenção do Grau de Mestre em Ciências de Educação, ramo de História da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Lisboa
- Sprinthall, R. C., & Sprinthall, N. A. (1993). *Psicologia educacional: uma abordagem d* UNESCO (1977). *Table ronde international sur le thème: ‘Images du handicapé proposées au grand public’*. Paris: UNESCO (OPI-77/WS/10).

- UNESCO (1977). *Table ronde internationale sur le thème: 'Images du handicapé proposées au grand public'*. Paris: UNESCO (OPI-77/WS/10).
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.
- Warnock *et al.* (1978). *Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Wing, & Gould. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *J Autism Dev Disord*, 9, 11-29.
- Woolfolk, A. E. (2000). *Psicologia da educação (7ªed.)*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Zeichner, Kenneth M. (1993a). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Anexos

Anexo 1. Guiões de entrevista

[esta página foi deliberadamente deixada em branco]

1.a. Guião de entrevista aos professores titulares de turma

Guião da entrevista aos professores titulares de turma

Temas	Objetivos	Exemplos de questões
A) Introdução	1) Legitimar a entrevista	- Informar o entrevistado sobre a temática da entrevista e o seu enquadramento no trabalho final de mestrado.
	2) Motivar o entrevistado	- Sublinhar a importância da participação do entrevistado para a realização do trabalho. - Desenvolver um clima de confiança e empatia. - Assegurar a confidencialidade e o anonimato das informações prestadas. - Informar que posteriormente poderá ver a transcrição da entrevista
B) Caracterização geral dos participantes	1) Identificar qual a formação inicial do entrevistado, onde a realizou e há quanto tempo.	- Qual a sua formação inicial? Há quanto tempo a fez e onde? - Durante a sua formação inicial teve alguma introdução às NEE? Se sim, parece-lhe que foi suficiente face às atuais necessidades da sua prática?
	2) Averiguar a realização de formação contínua sobre NEE e satisfação com a mesma, face às necessidades da prática	- Que balanço faz sobre a sua adequação que recebeu em NEE face às suas necessidades na sua prática? - Que formação posterior já fez? Onde?
	3) Reunir elementos sobre a trajetória profissional do entrevistado, em particular relacionada com as NEE.	- Gostava de saber um pouco sobre o seu percurso, desde que se formou até ao momento. Começou logo a trabalhar aqui, assim que tirou o curso? Como foi? - Durante a sua trajetória como docente, trabalhou com crianças com NEE? Se sim, pode falar-me um pouco sobre essas experiências, por exemplo, que dificuldades sentiu e como as procurou ultrapassar?

Temas	Objetivos	Exemplos de questões
C) Crianças com NEE na turma atual	1) Reunir informação sobre a atual turma do entrevistado: ano de escolaridade e desempenho geral	- Tem alguma criança com NEE na sua sala? Se sim, que tipo de NEE é que têm?
	2) Averiguar sobre a existência de crianças com NEE na sala. Em caso positivo:	- Podia falar-me um pouco sobre essas crianças? Por exemplo, sobre os seus comportamentos na sala, consigo, as interações com os pares....
	2.1) Averiguar o(s) tipo(s) de NEE	- E em relação às aprendizagens, acompanham o resto do grupo? Em todas as áreas disciplinares? Se não, a que pensa dever-se? O que deveria ser feito?
	2.2.) Reunir informação sobre o comportamento dessas crianças, as suas aprendizagens e a sua integração no grupo.	
D) Diferenciação pedagógica	1) Inquirir como procura responder às necessidades específicas dessas crianças, em termos:	Gostaria que me falasse um pouco sobre o processo de ensino-aprendizagem com as crianças com NEE. Por exemplo:
	1.1) da organização do ensino aprendizagem;	- como lida com essas crianças nas rotinas do dia-a-dia?
	1.2) de gestão de comportamentos	- são crianças que necessitam de alguns cuidados específicos? Se sim, quais?
	(como lida? Cuidados específicos)	- adota alguma(s) estratégia(s) ou tem alguns cuidados, em particular, na preparação e organização das aulas?

Temas	Objetivos	Exemplos de questões
E) Percepções sobre o novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva (DL nº 54/2018) e as suas implicações na prática pedagógica	1) Conhecer a familiaridade do entrevistado em relação ao novo RJEI (DL nº54 2018).	- Sabe que atualmente entrou em vigor o novo RJEI (DLnº54) já leu? Qual o conhecimento que tem sobre esta nova alteração?
	1.1) Averiguar quais as alterações mais significativas, na sua opinião (ponto de vista mais e menos positivo) do entrevistado e as razões subjacentes para essa escolha.	- Quais as alterações mais significativas, na sua opinião? Quer positivas e negativas?
	1.2) Inquirir sobre as diferenças, mais e menos positivas, entre o novo RJEI e o enquadramento anterior.	- Que principais diferentes encontra entre esta novo RJEI e o enquadramento anterior?
	1.3) Averiguar eventuais medidas que o RJEI poderia numa versão futura contemplar e porque?	- Se tivesse oportunidade de integrar uma comissão de revisão para uma nova versão RJEI que medidas é que contemplaria? E porque?
	1.3.1) Em caso pouca preparação (negativo) o que deverá ser feito para promover a EI de acordo com o novo RJ.	- Acha que houve pouca preparação para este novo RJEI que medidas não necessárias tomar para promover este novo RJ?
	1.3.2) Em caso positivo, que evidencia existe sobre essa capacidade das escolas/docentes responderem aos novos desafios.	- Que evidências existe sobre a capacidade para as escolas e docentes responderem aos novos desafios deste novo RJEI.
	1.3.4) Inquirir o grau de preparação das escolas e docentes em geral, para concretizar as novas medidas de RJEI.	- Acha que existiu uma boa preparação para este no RJ, como se preparou a escola e os docentes para se responderem a estas alterações?

Temas	Objetivos	Exemplos de questões
F) Agradecimentos finais	- Agradecimentos finais	<ul style="list-style-type: none"> - Queria agradecer e perguntar se existe alguma questão que deveria ter formulado? - Muito obrigado

[esta página foi deliberadamente deixada em branco]

1.b. Guião das entrevistas aos professores de educação especial

Guião da entrevista aos professores do ensino especial

Temas	Objetivos	Exemplos de questões
A) Introdução	1) Legitimar a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Informar o entrevistado sobre a temática da entrevista e o seu enquadramento no trabalho final de mestrado. - Sublinhar a importância da participação do entrevistado para a realização do trabalho. - Desenvolver um clima de confiança e empatia.
	2) Motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar a confidencialidade e o anonimato das informações prestadas. - Informar que posteriormente poderá ver a transcrição da entrevista
B) Caracterização geral dos participantes	1) Identificar qual a formação inicial do entrevistado, onde a realizou e há quanto tempo.	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua formação inicial? Há quanto tempo a fez e onde? - Que formação posterior fez? Onde?
	2) Reunir elementos sobre a trajetória profissional do entrevistado, em particular relacionada com as NEE.	<ul style="list-style-type: none"> - Gostava de saber um pouco sobre o seu percurso, desde que se formou até ao momento. Começou logo a trabalhar aqui, assim que tirou o curso? - Durante a sua trajetória como docente, trabalhou com crianças com NEE? Se sim, pode falar-me um pouco sobre essas experiências, por exemplo, que dificuldades sentiu e como as procurou ultrapassar?

Temas	Objetivos	Exemplos de questões
C) Crianças com NEE	1) Reunir informação sobre o número de crianças que o entrevistado acompanha: ano de escolaridade e desempenho geral	<p>- Quantas crianças com NEE acompanha? Em que anos de escolaridade se encontram? Que tipo de NEE têm?</p> <p>- Podia falar-me um pouco sobre as crianças portadoras da síndrome do autismo? Por exemplo, sobre os seus comportamentos na sala, consigo, as interações com os pares....</p> <p>- E em relação às aprendizagens, acompanham o resto do grupo? Em todas as áreas disciplinares?</p>
	1) Inquirir como organiza o ensino-aprendizagem das crianças com síndrome do autismo.	<p>- Gostaria que me falasse um pouco sobre o processo de ensino-aprendizagem com as crianças com síndrome do autismo. Por exemplo,</p> <p>- Como é feita a aprendizagem dos destes anos? Como as organiza? Faz trabalho colaborativo com a professora titular de turma?</p>
D) Diferenciação pedagógica	2) Averiguar eventuais /exigências para a organização do ensino-aprendizagem das crianças com síndrome do autismo.	<p>- Como é feita a rotina destas crianças?</p> <p>- São crianças que necessitam de alguns cuidados específicos? Se sim, quais?</p>

Temas	Objetivos	Exemplos de questões
E) Opiniões sobre o novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva (DL nº 54/2018) e as suas implicações na prática pedagógica	<p>1) Conhecer a familiaridade do entrevistado em relação ao novo RJEI (DL nº54/2018).</p> <p>1.1) Averiguar quais as alterações mais significativas, na sua opinião (ponto de vista mais e menos positivo) do entrevistado e as razões subjacentes para essa escolha.</p> <p>1.2) Inquirir sobre as diferenças, mais e menos positivas, entre o novo RJEI e o enquadramento anterior.</p> <p>1.3) Averiguar eventuais medidas que o RJEI poderia numa versão futura contemplar e porque?</p> <p>1.3.1) Em caso pouca preparação (negativo) o que deverá ser feito para promover a EI de acordo com o novo RJ.</p>	<p>- Sabe que atualmente entrou em vigor o novo RJEI (DLnº54 de 2018)? Qual o conhecimento que tem sobre esta nova alteração?</p> <p>- Na sua opinião, quais as alterações mais significativas? Quer positivas e negativas?</p> <p>- Relativamente às crianças com síndrome do autismo, parece-lhe que as alterações introduzidas vieram facilitar a sua inclusão escolar e o seu trabalho no apoio a estas crianças?</p> <p>- Que principais diferenças encontra entre esta novo RJEI e o enquadramento anterior?</p> <p>- Se tivesse oportunidade de integrar uma comissão de revisão para uma nova versão RJEI que medidas é que contemplaria? E porquê?</p>

Temas	Objetivos	Exemplos de questões
F) Agradecimentos finais	- Agradecimentos finais	<p>- A nossa entrevista chegou ao final. Quero, em primeiro lugar, agradecer toda a sua colaboração para a realização do meu trabalho e perguntar se quer acrescentar alguma coisa em relação ao que foi dito atrás.</p> <p>- Há alguma pergunta que deveria ter feito, na sua opinião?</p> <p>- Muito obrigada.</p>

[esta página foi deliberadamente deixada em branco]

Anexo 2. Protocolos das entrevistas

[esta página foi deliberadamente deixada em branco]

2.a. Protocolos das entrevistas aos professores titulares de turma

Entrevista a PT1

Boa tarde, queria desde já informar que o tema do meu trabalho final de mestrado é os desafios do novo DL 54/2018. Queria também desde já informar que é muito importante a sua participação na realização deste trabalho. Asseguro ainda, a confidencialidade e o anonimato das informações prestadas. Posteriormente a realização desta entrevista poderá depois ver a transcrição. Podemos começar a entrevista?

Qual a sua formação inicial? Há quanto tempo fez e onde?

A minha formação é em Educação Básica, ensino do 1º ciclo e acabei em 2002. Há 16 anos na Escola Superior de Educação de Torres Novas.

Durante a sua formação inicial teve alguma introdução às NEE? Se sim, aparece-lhe que foi suficiente face às necessidades da sua prática?

Sim, sim tive uma cadeira anual. Não, não foi suficiente.

Que balanço é que faz sobre a sua adequação que recebeu em NEE face às necessidades da sua prática?

Para a altura foi suficiente, atualmente há necessidade de mais formação nessa área.

Fez alguma formação posterior? Onde?

Não, não fiz mais nenhuma formação.

Gostava de saber um pouco sobre o seu percurso, desde que se formou até ao momento. Começou logo a trabalhar aqui, assim que tirou o curso? Como é que foi?

Eu comecei a trabalhar primeiro numa IPPS, fui fazer um estágio profissional depois fiquei efetivo e fiquei lá durante 7 anos. No final desses 7 anos pedi 2 licenças sem vencimento, uma para dar aulas na Póvoa de Santo Adrião e outra na escola de Samora Correia. Depois foi sempre por concurso. Estive na escola no Alto de Algés, Brandoa e na Alta de Lisboa e, no ano passado, na Lourinhã.

Durante a sua trajetória como docente, trabalhou com crianças com NEE? Se sim, pode falar-me um pouco sobre essas experiências, por exemplo, que dificuldades sentiu e como as procurou ultrapassar?

Sim, na escola de Algés. Senti muitas dificuldades porque, na verdade, não estava preparado para lidar com crianças com NEE. Era uma criança autista profunda e senti grandes dificuldades porque não tinha grande formação na altura e já não dava aulas há 4 anos. Tive muito apoio das professoras de educação especial que trabalhavam naquela escola, foram impecáveis e ajudaram-me em tudo.

Têm alguma criança com NEE na sua sala? Se sim, que tipo de NEE é que têm?

35 Sim, tenho. Uma é autista e a outra ainda não sei. Tem alguma coisa, mas está em
36 consultas para avaliação.

37 Podia falar-me um pouco sobre essas crianças? Por exemplo, sobre os seus
38 comportamentos na sala, consigo, as interações com os pares...

39 O G. é um pouco agitado, em relação aos colegas, neste momento, é muito agressivo.
40 Arranha-os, puxa-lhes o cabelo, quando eles não lhe dão atenção. Ele anda sempre a
41 abrir e a fechar portas. Só consigo mantê-lo ocupado se ele estiver a trabalhar ao pé de
42 mim, o que é impossível uma vez que tenho mais 22 alunos na sala. A C. desde que foi
43 medicada há cerca de dois meses já consigo que esteja mais concentrada e a trabalhar,
44 o que dantes não acontecia porque estava sempre levantada.

45 Em relação às aprendizagens, acompanham o resto do grupo? Em todas as áreas
46 disciplinares? Se não, a que pensa dever-se? O que deveria ser feito?

47 Não, não sabem ler. Ao nível da motricidade têm muitas dificuldades. Só sabem letra
48 de imprensa e com ajuda já conseguem contar até 10, mas não têm bem a noção da
49 quantidade. Deve-se à patologia que têm. Deveria ser dado um acompanhamento
50 mais individualizado, mas não é possível.

51 Gostaria que me falasse um pouco sobre o processo-aprendizagem com essas crianças
52 com NEE. Por exemplo, como lida com essas crianças e como são as rotinas do dia-a-
53 dia?

54 Eu tento integrá-los na turma, ou seja, fazem o mesmo que os outros fazem. Claro que,
55 de forma diferente. Eu escrevo a data e eles copiam, ou passam por cima. Eles têm
56 tarefas, pelo menos o Gabriel tem, que é a de distribuir o lanche e dizer o nome dos
57 colegas que é uma forma de tentar decorar o nome deles. A Clara é uma menina que
58 desestabiliza um pouco a turma, porque chama muito à atenção, mas também se lhe
59 der uma atividade ela consegue cumpri-la com ajuda.

60 São crianças que necessitam de alguns cuidados específicos? Se sim, quais?

61 Sim, o G. usa fralda.

62 Teve de adotar alguma(s) estratégia(s) ou tem alguns cuidados, em particular, na
63 preparação das aulas.

64 Tenho de ter um trabalho diferenciado. Durante algum tempo tive de dar aulas com a
65 porta trancada. Tento que os lugares deles sejam sempre junto de uma criança que
66 não lhes dê muita conversa, se não é muito complicado.

67 Sabe que atualmente entrou em vigor o novo RJEI (DL nº 54/2018) já leu? Qual o
68 conhecimento que tem sobre esta nova alteração?

69 Sim, tenho tido formação na hora de almoço. Vem mudar tudo o que tínhamos feito.
70 Atualmente todas as crianças têm Necessidades Educativas Especiais.

71 Quais as alterações mais significativas, na sua opinião? Quer positivas e negativas?

72 Positivas, no sentido que todas as crianças entram. Na verdade, nenhuma

73 problemática deve ser excluída. Negativas porque as crianças autistas são colocadas na

74 sala e prejudicam muito e as aulas não funcionam.

75 Quais as principais diferenças entre este novo RJEI e o enquadramento anterior?

76 No 3/2008 estas crianças não estavam na sala. Eram grupos mais pequenos e as coisas

77 funcionavam melhor. Quer queiramos ou não, estar a fazer um trabalho diferente dos

78 outros, perturba a própria aula.

79 Se tivesses oportunidade de integrar uma comissão de revisão para uma nova RJEI que

80 medidas contemplarias? E porque?

81 Na minha opinião, a inclusão. Estou de acordo que as crianças estejam na sala, mas

82 deveriam ter um trabalho com um professor de Educação Especial durante a manhã e

83 de tarde, sim, fazer um trabalho com a turma.

84 Acha que houve pouca preparação para este novo RJEI que medidas são necessárias

85 para promover este novo RJEI?

86 Não, as escolas não estão preparadas para este novo regime. Faltou a formação por

87 parte do Ministério da Educação, não é só deitar as coisas cá para fora e olha, agora

88 que leiam.

89 Que evidências existe sobre a capacidade para as escolas e docentes responderem aos

90 novos desafios deste novo RJEI?

91 Na realidade, em algumas escolas é impossível pela falta de meios. Há escolas que

92 sim, estão bem equipadas, há outras que não. Não existem computadores nas salas de

93 aula. Sim, podemos trazer os nossos, mas é diferente. Faltam meios, essencialmente.

94 Acha que existiu uma boa preparação para este novo RJ, como se preparou a escola e

95 docentes para responderem a estas alterações?

96 Não. Os docentes não tiveram formação e estamos a ter através de uma colega. Esta

97 escola em si não tem meios para responder a este novo regime, mas vamos fazendo o

98 que conseguimos.

99 Queria agradecer e perguntar se existiu alguma questão que deveria ter formulado?

100 Não. Então muito obrigada.

Entrevista PT2

Boa tarde, queria desde já informar que o tema do meu trabalho final de mestrado é os desafios do novo DL 54/2018. Queria também desde já informar que é muito importante a sua participação na realização deste trabalho. Asseguro ainda, a confidencialidade e o anonimato das informações prestadas. Posteriormente a realização desta entrevista poderá depois ver a transcrição. Podemos começar a entrevista?

Qual a sua formação inicial? Há quanto tempo fez e onde?

A minha formação foi feita na Escola Superior de Educação da Guarda no curso de Educação Física (Desporto) que terminei em 2001. Felizmente, comecei logo a trabalhar nesse ano, em novembro de 2001.

Durante a sua formação inicial teve alguma introdução às NEE? Se sim, aparece-lhe que foi suficiente face às necessidades da sua prática?

Sim, na disciplina de prática pedagógica. Nessa cadeira abordamos alguns decretos de lei e alguns autores que consultamos para termos alguma noção do que eram as crianças com Necessidades Educativas.

Que balanço é que faz sobre a sua adequação que recebeu em NEE face às necessidades da sua prática?

Não, não foi adequado. Só na prática, na sala de aula, é que nos apercebemos do quanto é difícil trabalhar com essas crianças. Foi muito insuficiente apenas abordar a parte teórica.

Fez alguma formação posterior? Onde?

Não, não fiz nenhuma formação posterior. Apenas me tentei informar através de pesquisas sobre as NEE e de como ajudar as crianças com NEE.

Gostava de saber um pouco sobre o seu percurso, desde que se formou até ao momento. Começou logo a trabalhar aqui, assim que tirou o curso? Como é que foi?

Como já disse anteriormente, comecei a trabalhar em novembro de 2001. Nesse ano estive a dar apoio socio educativo. Em 2002, concorri novamente e fiquei colocado em outubro, mas em Educação Física no 2º ciclo. Em 2003, fiquei colocado a dar 1º ciclo numa turma de 3º ano na escola do Castelo. No ano seguinte, voltei a concorrer e fiquei já em Quadro de Zona Pedagógica em 1º ciclo novamente numa escola em Queluz. Em 2005, voltei a concorrer e pedi transferência para Lisboa e aí já fiquei em Quadro de Escola nesta escola onde estou.

35 Durante a sua trajetória como docente, trabalhou com crianças com NEE? Se sim, pode
36 falar-me um pouco sobre essas experiências, por exemplo, que dificuldades sentiu e
37 como as procurou ultrapassar?

38 Sim, sempre pelo menos três crianças por turma. Sempre que isso acontecia pedia
39 sempre ajuda ao professor de Educação Especial dessa escola e trocávamos ideias.
40 Claro que esse professor não estava na sala, essas crianças apenas trabalhavam com
41 esse professor umas horas por semana. Esse professor ajudou-me a adaptar fichas
42 para eles e ajudou-me a lidar com essas crianças.

43 Têm alguma criança com NEE na sua sala? Se sim, que tipo de NEE é que têm?

44 Sim, tenho. Tenho duas crianças autistas. E algumas de crianças de etnia cigana com
45 défice cognitivo.

46 Podia falar-me um pouco sobre essas crianças? Por exemplo, sobre os seus
47 comportamentos na sala, consigo, as interações com os pares...

48 A turma aceitou bem essas crianças apesar de serem mais velhas. Estão, assim, bem
49 integradas e isso ajuda-nos. Não são crianças violentas e têm um comportamento
50 funcional. As crianças de etnia cigana criaram alguns conflitos no princípio, mas agora
51 estão mais calmas. Apenas têm muitas dificuldades na aprendizagem do currículo.

52 Em relação às aprendizagens, acompanham o resto do grupo? Em todas as áreas
53 disciplinares? Se não, a que pensa dever-se? O que deveria ser feito?

54 Não, estão a trabalhar a matéria do 2ºano. Eu estou a dar o 3º ano. Em Português
55 essas dificuldades são maiores. Não conseguem fazer leitura. Tenho de ler para essas
56 crianças e na escrita igualmente, vamos trabalhando as palavras e as letras de
57 impressa. Na Matemática fazem contagem até 20, mas não tem noção da associação
58 da quantidade e, por isso, as operações não conseguem fazer. No Estudo do Meio eles
59 têm mais facilidade na aprendizagem por terem imagens que conseguem
60 minimamente acompanhar. Deve-se provavelmente às patologias dessas crianças.
61 Deveriam ter um maior acompanhamento por parte dos professores de EE.

62 Gostaria que me falasse um pouco sobre o processo-aprendizagem com essas crianças
63 com NEE. Por exemplo, como lida com essas crianças e como são as rotinas do dia-a-
64 dia?

65 Essas crianças atualmente estão integradas na turma o tempo inteiro, apenas se
66 ausentam da sala de aula para terem as terapias da fala e motricidade. Estes autistas
67 são minimamente autónomos, apenas têm muita dificuldade na aprendizagem e por
68 isso usufruem de fichas adaptadas as suas capacidades, tentando sempre recorrer a
69 imagens associadas àquilo que pretendo ensinar para melhor compreenderem.

70 São crianças que necessitam de alguns cuidados específicos?

71 Não.

72

73 Teve de adotar alguma(s) estratégia(s) ou tem alguns cuidados, em particular, na
74 preparação das aulas.

75 Sim, tenho de dar matéria de 2º ano e depois matéria do 3º ano para os restantes
76 alunos. Como já disse anteriormente, tenho de adequar as fichas as capacidades deles.

77 Sabe que atualmente entrou em vigor o novo RJEI (DL nº 54/2018) já leu? Qual o
78 conhecimento que tem sobre esta nova alteração?

79 Sim, já li. E estamos a fazer autoformação com uma colega de Educação Especial que
80 teve formação fora. O conhecimento que tenho é muito superficial.

81 Quais as alterações mais significativas, na sua opinião? Quer positivas e negativas?

82 De novo, daquilo que eu já fazia traz muito pouco, porque eu já passava muito tempo
83 com estas crianças. Já adequava as matérias às suas necessidades. Têm é muito mais
84 burocracia e acho que não vêm melhorar o ensino para estas crianças, vêm é dar um
85 maior encargo para o professor. A meu ver, é tudo negativo do que já li. A única coisa
86 positiva é dizer agora que todas as crianças têm Necessidade Educativas o que, de
87 certa maneira, é verdade porque cada criança tem as suas necessidades.

88 Quais as principais diferenças entre este novo RJEI e o enquadramento anterior?

89 É mais a inclusão das crianças na sala de aula. O anterior regime não obrigava, mas
90 esta lei já obriga.

91 Se tivesses oportunidade de integrar uma comissão de revisão para uma nova RJEI que
92 medidas contemplarias? E porque?

93 Não sei ainda, ainda estou a estudar bem esta lei. Por isso, não sei o que contemplaria.

94 Acha que houve pouca preparação para este novo RJEI que medidas são necessárias
95 para promover este novo RJEI?

96 Não, acho é que isto começou muito a quente. Estamos a sentir muita dificuldade ao
97 nível dos materiais e de apoio de técnico. A lei saiu e o Ministério não perguntou às
98 escolas se estavam preparadas. Acho que aqui meteram o carro à frente dos bois.

99 Que evidências existe sobre a capacidade para as escolas e docentes responderem aos
100 novos desafios deste novo RJEI?

101 Uma grande parte das escolas não estavam preparadas para esta lei. Nós aqui, o ano
102 passado, já começamos a introduzir algumas medidas.

103 Queria agradecer e perguntar se existiu alguma questão que deveria ter formulado?

104 Não. Então muito obrigada.

Entrevista PT3

Boa tarde, queria desde já informar que o tema do meu trabalho final de mestrado é os desafios do novo DL 54/2018. Queria também desde já informar que é muito importante a sua participação na realização deste trabalho. Asseguro ainda, a confidencialidade e o anonimato das informações prestadas. Posteriormente a realização desta entrevista poderá depois ver a transcrição. Podemos começar a entrevista?

Qual a sua formação inicial? Há quanto tempo fez e onde?

A minha formação é em 1º ciclo. Tirei o curso no Instituto Piaget e terminei o curso em 2007.

Durante a sua formação inicial teve alguma introdução às NEE? Se sim, aparece-lhe que foi suficiente face às necessidades da sua prática?

Sim, tive. Tratou-se apenas de uma cadeira de um semestre e as temáticas eram muitas. Não se conseguiu apurar tudo. Ficamos apenas pela rama.

Que balanço é que faz sobre a sua adequação que recebeu em NEE face às necessidades da sua prática?

O balanço é positivo, mas não foi necessário para a realidade que depois verificamos na prática.

Fez alguma formação posterior?

Não, não fiz.

Gostava de saber um pouco sobre o seu percurso, desde que se formou até ao momento. Começou logo a trabalhar aqui, assim que tirou o curso? Como é que foi?

Sim, comecei logo a trabalhar em janeiro de 2008. Depois nos anos de crise não consegui trabalhar, nos dois anos letivos 2012-2013 e 2013-2014 e tive só a dar as AEC'S. Depois consegui ficar sempre colocada em escolas da região de Lisboa sempre em 1º ciclo

Durante a sua trajetória como docente, trabalhou com crianças com NEE? Se sim, pode falar-me um pouco sobre essas experiências, por exemplo, que dificuldades sentiu e como as procurou ultrapassar?

Sim, quase sempre tenho nas turmas crianças com NEE. Lembro-me de um ano em que tive três crianças na sala porque estava numa turma mista de 2º e 3º ano, mas depois tinha um menino que estava ao nível do 1º ano e aquilo que lhe poderia dar de mim foi muito pouco. Sem ter apoio para esse menino. Aquilo que trabalhei com ele tenho noção de que foi pouco. Mas depois ele lá conseguiu aprender alguma coisa. O que faço para essas crianças é fazer um método de leitura diferente. Trabalho o método das 28 palavras que para elas é mais fácil.

37 Têm alguma criança com NEE na sua sala? Se sim, que tipo de NEE é que têm?

38 Sim, tenho cinco crianças. Tem dificuldades ao nível do raciocínio lógico-matemático e
39 da leitura. Dentro das NEE há sempre aqueles que vão trabalhando e são esforçados e
40 depois aqueles que não querem de todo aprender e trabalhar.

41 Podia falar-me um pouco sobre essas crianças? Por exemplo, sobre os seus
42 comportamentos na sala, consigo, as interações com os pares...

43 Este ano tenho um menino com NEE que trabalho como os outros e que é esforçado.
44 Depois tenho outro que se eu não for trabalhar para o pé dele, não faz nada e nem
45 pede ajuda. Tenho a sensação que ele não pede ajuda porque já é a terceira vez que
46 está a fazer o 1º ano e tem muito orgulho. Ao nível do comportamento, esse aluno não
47 sabe estar sentado corretamente, não está com atenção, recusa-se a trabalhar, coloca
48 o capuz na cabeça e deita-se em cima da mesa, e por aí fora. Não é fácil trabalhar
49 quando a necessidade educativa se une à parte comportamental. As outras crianças
50 têm dificuldades, mas tenho conseguido trabalhar alguma coisa com eles e sobretudo
51 têm evoluído nas suas capacidades.

52 Em relação às aprendizagens, acompanham o resto do grupo? Em todas as áreas
53 disciplinares? Se não, a que pensa dever-se? O que deveria ser feito?

54 Estes meninos que lhes estou a dizer, tenho quatro alunos que além de terem NEE são
55 repetentes. Estes alunos estão matriculados num 2º ano, reprovaram no 2º ano, mas
56 estão a fazer aprendizagens do 1º ano, por isso já é a terceira vez que estão a aprender
57 a mesma coisa. Vão tendo alguma evolução e como eu nem sempre consigo pedir
58 ajuda aos pais, porque nem todos colaboram no sentido de fazerem alguma intervenção
59 ao nível do comportamento deles e alguns acabam por se tentar esforçar para
60 melhorar. Em alguns casos, os alunos mantêm estes comportamentos porque também
61 não existe um acompanhamento efetivo dos pais. Os pais não vêm às reuniões, não
62 lhes interessam os recados que escrevo na caderneta, os trabalhos de casa eles não
63 fazem. Portanto, se a criança aqui não está com atenção e, depois, em casa não tem
64 nenhum acompanhamento, a criança anda a deriva.

65 Gostaria que me falasse um pouco sobre o processo-aprendizagem com essas crianças
66 com NEE. Por exemplo, como lida com essas crianças e como são as rotinas do dia-a-
67 dia?

68 Eu tento que eles estejam integrados na turma, e como vê pela disposição da sala, eles
69 estão todos juntos no mesmo grupo. O único que não faz parte do mesmo grupo e que
70 não tem nenhum NEE comprovada, ainda está a ser estudado. Eu acho que tem uma
71 NEE e serão necessárias medidas de aprendizagem seletiva, mas ainda não está
72 diagnosticado nada. São realmente aqueles três porque estou a trabalhar com ele o
73 método das 28 palavras. De resto eles acompanham as aulas, e acho que faço aquilo
74 que é bom para todos, para aqueles que têm acompanhamento em casa, quer não
75 tenham. A rotina é, eles chegam, têm a data escrita no quadro, têm um cartão com o
76 seu nome atrás, têm os números e esses números escritos por extenso, então têm de

fazer a data, nome e o tempo no caderno. Depois tenho estes cartões magnéticos que utilizo no quadro que são do método das 28 palavras que eu quero que os escrevam, porque enquanto escrevem memorizam e leem as sílabas. Depois estimulo-os muito com ditados no quadro. Se fazem certo, eu dou pontos. Quase todos os que não faltam conseguem aprender.

Tenho aqui uma menina que tem 48 faltas e por isso a criança não consegue ser acompanhada, não há como pôr a menina a ler. E com tantas faltas eu não consigo passá-la e por isso ela vai repetir, ela vai ficar como repetente, porque ela não vai agora aprender o suficiente para conseguir ler e atingir os mínimos para passar. Depois essas crianças ao nível da Matemática eles não conseguem fazer o processo, nem imaginam o abstrato e apenas dão o resultado. Eu tento trabalhar com eles essa parte, que me mostrem o processo todo, de como pensaram. Depois reunimo-nos e vemos o que cada um pensou e vemos o que está certo.

São crianças que necessitam de alguns cuidados específicos?

Não.

Teve de adotar alguma(s) estratégia(s) ou tem alguns cuidados, em particular, na preparação das aulas.

Sim, tenho de dar matéria de 2º ano e depois matéria do 1º ano para os restantes alunos com NEE. E dar outro método de ensino ao nível da leitura.

Sabe que atualmente entrou em vigor o novo RJEI (DL nº 54/2018) já leu? Qual o conhecimento que tem sobre esta nova alteração?

Sim, já. Está um pouco mais facilitado, mas também exige um pouco mais do professor, exige também responsabilidade dos pais, eles são chamados a intervir. Penso que poderá melhorar. Compreendo que há coisas que exigem memorização por parte dos alunos com NEE, que vão pesquisar e simplesmente copiem, tem de haver uma parte prática, mas nem sempre é possível ser assim. Porquê? Porque toda a criança desde que seja capaz deverá ganhar competências, não deverá ter a vida facilitada. É discriminatório uns terem a vida facilitada e outros não.

Quais as alterações mais significativas, na sua opinião? Quer positivas e negativas?

Eu acho que todas elas são positivas, porque a partir do momento em que o objetivo é que todos os alunos atinjam competências, são positivas. Agora como é que isso vai ser feito ainda está muito no segredo dos deuses, isto é um decreto muito recente, saiu em julho. E eu li-o antes de dar aulas este ano, mas a exploração está a ser feita só agora em reuniões informais, temos muito para aprender e explorar. No entanto já percebemos que existem muitas barreiras, barreiras da escola, que não nos dá os materiais que precisamos. Penso que era suposto a implementação deste decreto e devia começar por aí, dar às escolas aquilo que é necessário. Eu se quiser, e tenho-o feito, para trabalhar com o projetor, tenho de trazer o meu projetor e o meu computador, porque apenas existe um em toda a escola. E eu não posso estar sempre

116 a requisitar esse recurso, porque há outros professores que também querem usar. Se
117 eu planifico e não tenho acesso a esse material, tenho de o adquirir. Eu acho que a
118 escola deveria de ter este recurso material para fazer um melhor trabalho a
119 implementar o Decreto.

120 [Quais as principais diferenças entre este novo RJEI e o enquadramento anterior?](#)

121 As principais alterações são a de que antes as crianças com NEE não estavam na sala
122 de aula, e agora estão na sala o tempo todo. É para todos. Quando fazemos tudo é
123 para todos. E isso é muito bom. Por outro lado, existem casos em que era benéfico o
124 aluno sair da sala de aula, para estar mais concentrado e conseguir resolver as coisas
125 que tem de desenvolver.

126 [Se tivesses oportunidade de integrar uma comissão de revisão para uma nova RJEI que
127 medidas contemplarias? E porque?](#)

128 Ainda não explorei o suficiente para lhe responder a isso.

129 [Acha que houve pouca preparação para este novo RJEI que medidas são necessárias
130 para promover este novo RJEI?](#)

131 Acho que houve pouca preparação. Ler apenas não nos diz nada. Não nos diz como pôr
132 em prática as novas situações. Deveria ter sido obrigatório todos os professores terem
133 feito formação, para serem capazes de expôr as suas dúvidas. É muito difícil mostrar a
134 realidade da sala e do meio local e mostrar o que podemos fazer. Dar exemplos das
135 crianças que temos e de como as podemos ajudar. Isso é uma falha muito grave nesta
136 lei.

137 [Que evidências existe sobre a capacidade para as escolas e docentes responderem aos
138 novos desafios deste novo RJEI?](#)

139 As escolas não estão preparadas para o que está escrito na lei, de forma alguma. Quer
140 a nível físico quer humano.

141 [Queria agradecer e perguntar se existiu alguma questão que deveria ter formulado?](#)

142 Não. Então muito obrigada.

Entrevista PT4

Boa tarde, queria desde já informar que o tema do meu trabalho final de mestrado é os desafios do novo DL 54/2018. Queria também desde já informar que é muito importante a sua participação na realização deste trabalho. Asseguro ainda, a confidencialidade e o anonimato das informações prestadas. Posteriormente a realização desta entrevista poderá depois ver a transcrição. Podemos começar a entrevista?

Qual a sua formação inicial? Há quanto tempo fez e onde?

Eu sou do 110 (1^a ciclo), mas tenho a variante Português-Francês. Tenho 17 anos de serviço. Entrei este ano letivo para os QZP (Quadro de Zona Pedagógica). No entanto, o que eu queria mesmo, era trabalhar em 2^ociclo. Formei-me na Escola Superior de Educação da Guarda. Terminei o curso em 1998.

Durante a sua formação inicial teve alguma introdução às NEE?

Não. Tudo o que sei é de estudos que faço pessoalmente, como tenho tido crianças na sala de aula com NEE e tenho de trabalhar com esses alunos. Tenho também pedido o apoio das colegas de educação especial. Nunca tirei a especialidade e também agora não me revejo a fazer esse trabalho, porque gosto de ensinar crianças ditas normais.

Gostava de saber um pouco sobre o seu percurso, desde que se formou até ao momento. Começou logo a trabalhar aqui, assim que tirou o curso? Como é que foi?

Sim, comecei logo a trabalhar no 1^ociclo. Ainda andei dois ou três anos no 2^ociclo, mas os anos que tenho trabalho são essencialmente do 1^ociclo e, inclusive, estive nos Açores e na Madeira. Não, aqui nesta escola só estou há 2 anos.

Durante a sua trajetória como docente, trabalhou com crianças com NEE? Se sim, pode falar-me um pouco sobre essas experiências, por exemplo, que dificuldades sentiu e como as procurou ultrapassar?

Tive uma vez dois meninos, com trissomia 21, em anos diferentes e em escolas diferentes. Essas crianças foram aquelas que tive mais dificuldade em trabalhar, era uma trissomia 21 muito profunda. Nessas escolas onde estive não havia colega de Educação Especial. Eu é que tive de trabalhar e informa-me de como chegar à criança para ela aprender a ler e a escrever. Foi tudo através de imagens e escrita. Depois penso que consegui fazer um bom trabalho, porque essas crianças com muitas dificuldades lá conseguiram juntar as letras e aprender a ler e a escrever, mas não foi fácil.

Têm alguma criança com NEE na sua sala? Se sim, que tipo de NEE é que têm?

Sim, tenho duas crianças autistas. Estão a trabalhar o 1^o ano apesar de estarem matriculados no 2^o ano. As principais dificuldades deles são a nível social e cognitivo.

37

38 Podia falar-me um pouco sobre essas crianças? Por exemplo, sobre os seus
39 comportamentos na sala, consigo, as interações com os pares...

40 São crianças muito dependentes do professor. Tenho de estar ao pé deles para
41 conseguirem trabalhar alguma coisa. No Português têm mesmo muitas dificuldades. As
42 letras até as conhecem, o problema é passar para a frase e escrever frases. A
43 aprendizagem tem de ser sempre à base de imagens. Na Matemática são mais
44 autónomos.

45 Em relação às aprendizagens, acompanham o resto do grupo? Em todas as áreas
46 disciplinares? Se não, a que pensa dever-se? O que deveria ser feito?

47 Eles têm a rotina normal dos restantes alunos da turma. Têm sempre uma adequação
48 curricular, como disse, trabalham muito à base de imagens. Só saem da sala de aula
49 para irem para as terapias. Acho que se deve mesmo a patologia deles. Deveriam ou
50 estar fora da sala ou ter um apoio mais intensivo com as colegas de educação especial,
51 porque quer queiramos ou não eles perturbam o decorrer das aulas.

52 São crianças que necessitam de alguns cuidados específicos?

53 Não.

54 Teve de adotar alguma(s) estratégia(s) ou tem alguns cuidados, em particular, na
55 preparação das aulas.

56 Sim, tenho de adequar todas as minhas aulas. Fazer fichas de trabalho sempre com
57 muitas imagens para eles conseguirem realizar. E depois, tenho de dar as aulas
58 normais para os outros alunos da turma.

59 Sabe que atualmente entrou em vigor o novo RJEI (DL nº 54/2018) já leu? Qual o
60 conhecimento que tem sobre esta nova alteração?

61 Sim, já. Acho que é tudo muito bonito no papel, mas na prática depois não temos meios
62 para trabalhar. O governo acha que somos todos super-homens e super-mulheres e que,
63 mesmo assim, conseguimos trabalhar sem nada. No entanto, vamos fazendo nós os
64 nossos próprios materiais, como conseguimos, para ajudar essas crianças.

65 Quais as alterações mais significativas, na sua opinião? Quer positivas e negativas?

66 Positivas é darmos um conteúdo de maneira diferente, ir buscar a danças ou músicas,
67 mas isso já fazíamos. Eu pelo menos já dava as aulas dessa forma. Negativas o facto de
68 não nos darem formação, temos de ler e interpretar à nossa maneira. Os manuais não
69 estão de acordo com o que se pretende dar, eu por exemplo, quase nunca uso os
70 manuais.

71 Quais as principais diferenças entre este novo RJEI e o enquadramento anterior?

72 Ainda não estou muito dentro do assunto a este novo regime. Do que já li há muita
73 coisa diferente. A questão medica é uma delas, agora não só os que tem problemas
74 médicos que são considerados com NEE são todos.

75 Se tivesses oportunidade de integrar uma comissão de revisão para uma nova RJEI que
76 medidas contemplarias? E porquê?

77 Não pensaram em dar formação aos professores sobre esta lei. Depois também não
78 deram material às escolas para pôr em prática a flexibilidade e apoiar os alunos com
79 NEE, alias a todos. Porque é isso que se deve fazer, a nossa formação académica
80 ninguém pode pôr em causa, mas o professor não tem conhecimento desta nova lei.

81 Acha que houve pouca preparação para este novo RJEI que medidas são necessárias
82 para promover este novo RJEI?

83 Não, não houve qualquer preparação. Não formaram os professores, a lei saiu e agora
84 mandaram-nos ler apenas para pôr em prática.

85 Que evidências existe sobre a capacidade para as escolas e docentes responderem aos
86 novos desafios deste novo RJEI?

87 As escolas não estão preparadas. Os professores não estão preparados. O governo
88 esquece-se que nós somos apenas um professor para 25 alunos. Nós não somos capazes,
89 não há nem meios humanos nem meios materiais. Dessa forma como é que vamos pôr em
90 prática este novo regime? Fazemos o que podemos, não nos podem obrigar a mais.

91 Queria agradecer e perguntar se existiu alguma questão que deveria ter formulado?

92 Não. Então muito obrigada.

Entrevista PT5

Boa tarde, queria desde já informar que o tema do meu trabalho final de mestrado é os desafios do novo DL 54/2018. Queria também desde já informar que é muito importante a sua participação na realização deste trabalho. Asseguro ainda, a confidencialidade e o anonimato das informações prestadas. Posteriormente a realização desta entrevista poderá depois ver a transcrição. Podemos começar a entrevista?

Qual a sua formação inicial? Há quanto tempo fez e onde?

Ensino Básico 1º Ciclo, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, e terminei em 2008.

Durante a sua formação inicial teve alguma introdução às NEE?

Não.

Gostava de saber um pouco sobre o seu percurso, desde que se formou até ao momento. Começou logo a trabalhar aqui, assim que tirou o curso? Como é que foi?

Não, comecei a trabalhar numa fábrica e só depois de um ano e meio é que trabalhei no ensino. Já passei por várias escolas, tanto no norte do país como em Lisboa, até chegar a esta.

Durante a sua trajetória como docente, trabalhou com crianças com NEE? Se sim, pode falar-me um pouco sobre essas experiências, por exemplo, que dificuldades sentiu e como as procurou ultrapassar?

Sim. Em todas as turmas tive crianças inseridas no antigo DL 3/2008. Tenta-se adaptar à realidade de cada um pois todos são muito diferentes. As dificuldades são a falta de recursos das escolas e por isso temos de ser nós a criar.

Têm alguma criança com NEE na sua sala? Se sim, que tipo de NEE é que têm?

Sim. Dificuldades cognitivas e com problemas de visão.

Podia falar-me um pouco sobre essas crianças? Por exemplo, sobre os seus comportamentos na sala, consigo, as interações com os pares...

É uma criança com muitas dificuldades em ler e perceber o que está a ler, de perceber algumas informações que lhe são dadas, de se concentrar nos conteúdos que estamos a lecionar, que se distrai com muita facilidade.

Ao nível de comportamento é uma criança que não aceita com facilidade ser contrariada, por vezes um pouco conflituosa nos recreios e não sabe se afastar dos problemas pois faz queixa de muitas situações, mas logo de seguida está de novo perto das pessoas envolvidas na situação que relatou.

34 Em relação às aprendizagens, acompanham o resto do grupo? Em todas as áreas
35 disciplinares? Se não, a que pensa dever-se? O que deveria ser feito?

36 Em alguns conteúdos sim, outros têm de trabalhar conteúdos mais básicos, pois não
37 estão consolidados. Deve-se mesmo às dificuldades dessa criança-.

38 São crianças que necessitam de alguns cuidados específicos?

39 Sim, pois devido aos problemas de visão têm de ficar o mais perto do quadro. Há uma
40 aluna que sempre que precisa de ir à casa de banho não lhe pode ser negado o pedido
41 pois tem problemas em controlar os esfíncteres.

42 Teve de adotar alguma(s) estratégia(s) ou tem alguns cuidados, em particular, na
43 preparação das aulas?

44 Como a minha turma é constituída pelo quarto ano de escolaridade tenho de ter em
45 atenção os vários níveis em que cada grupo está. Como a maioria não tem manuais
46 tenho de ser eu a preparar os conteúdos em fichas e matérias, resumo para facultar
47 aos alunos de modo a poderem estudar em casa.

48 Sabe que atualmente entrou em vigor o novo RJEI (DL nº 54/2018) já leu? Qual o
49 conhecimento que tem sobre esta nova alteração?

50 Sim, já li algumas coisas pois, infelizmente, lançam os decretos sem dar formação aos
51 docentes.

52 Quais as alterações mais significativas, na sua opinião? Quer positivas e negativas?

53 O que o novo decreto vem pedir é o que eu já faço dentro da minha sala, então com os
54 quatro anos é impossível eu não ter em atenção os diferentes níveis dos alunos, o que
55 cada um pretende para a sua vida, o ritmo de cada um, e não é por agora termos um
56 decreto. Positivas não vejo, porque não me trouxe nada de novo, negativas é a
57 burocracia que lançam e termos de a fazer sem formação alguma para a mesma e o
58 tempo que perdemos, pois, o mais importante para mim é ensinar e não preencher
59 papéis.

60 Quais as principais diferenças entre este novo RJEI e o enquadramento anterior?

61 A papelada é muita e, sinceramente, o que isto pretende é retirar os poucos apoios
62 que estas crianças tinham.

63 Se tivesses oportunidade de integrar uma comissão de revisão para uma nova RJEI que
64 medidas contemplarias? E porque?

65 No meu entender o mais importante é proteger estas crianças e criar um número
66 maior de horas e aumentar o número de professores para estarem com eles de modo
67 a conseguirem consolidar alguns conteúdos, quer seja dentro de sala de aula quer seja

68 fora da sala. O facto de sair de uma sala, no meu entender, e se for o mais benéfico
69 para a criança não é excluir, mas sim proporcionar momentos de aprendizagem de
70 acordo com a sua problemática.

71 Acha que houve pouca preparação para este novo RJEI que medidas são necessárias
72 para promover este novo RJEI?

73 Sim, simplesmente lançaram e cada um teve de se “desenrascar”.

74 Que evidências existe sobre a capacidade para as escolas e docentes responderem aos
75 novos desafios deste novo RJEI?

76 Neste momento penso que andamos todos a tentar perceber o que é para fazer na
77 realidade. Pois cada escola está a tentar fazer o melhor.

78 Queria agradecer e perguntar se existiu alguma questão que deveria ter formulado?

79 Não. Então. Obrigada.

2.b. Protocolos das entrevistas aos professores de educação especial

Boa tarde, queria desde já informar que o tema do meu trabalho final de mestrado é os desafios do novo DL 54/2018. Queria também desde já informar que é muito importante a sua participação na realização deste trabalho. Asseguro ainda, a confidencialidade e o anonimato das informações prestadas. Posteriormente a realização desta entrevista poderá depois ver a transcrição. Podemos começar a entrevista?

Qual a sua formação inicial? Há quanto tempo fez e onde?

A minha formação de base é em Línguas e Literatura moderna, variante de estudos português-francês. Portanto, é uma licenciatura com 4 anos à qual acresce depois o que se chama de ramo de formação educacional na parte do português-francês e, no fundo, é o que nos dá acesso à docência. O curso em si tem 6 anos. Eu comecei em 98 e acabei o curso em 2002, ou melhor, em 2001, porque, depois em 2002-2003, foi o ano de estágio. No sexto ano agarrávamos em duas turmas, uma de português e uma de francês, no 3º ciclo e secundário. Sim, houve uma altura em que tive secundário. E foi, portanto, em 2003 que acabei a licenciatura. Tirei o curso na Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Que formação posterior fez? E onde?

Fiz o mestrado em Domínio Cognitivo e Motor, na área da Educação Especial no ISCE – Instituto Superior de Ciências Educativas, em Odivelas na Serra da Amoreira. Apresentei a tese de mestrado em 2011.

Gostava de saber um pouco sobre o seu percurso desde que se formou até ao momento. Começou logo a trabalhar aqui assim que tirou o curso? Como foi?

Acabei o curso em 2003, na altura comecei logo a trabalhar, mas, uma vez que o português-francês era um grupo onde estava o antigo o 8B, era um grupo muito cheio. Comecei por habilitação própria na História e Geografia de Portugal do 2º ciclo. Durante dois ou três anos foi nesta disciplina que andei. Depois, com esse tempo de serviço, consegui ir para o grupo de Português-francês, mas tinha sempre horários incompletos. De 14 horas, 16 horas, 18 horas, e muitas vezes estava em duas ou três escolas diferentes a fazer substituições. Entretanto, em 2008, tive a oportunidade de entrar na Educação Especial por habilitação própria e esse foi o meu primeiro contacto com a educação especial. Na altura, apanhei o final do 3º ciclo e depois apanhei ainda o 3º ciclo e secundário, tive CETs (Curso de Especialização Tecnológicas) e profissionais. Uma experiência alargada no ensino. Em 2011 acabei o mestrado e concorri para as 3 valências. Sim, porque o português e francês foram separados. E o primeiro sítio onde fiquei foi na Educação Especial e foi nesta escola há seis anos e não saí. Depois, há dois

anos, entrei em QZP (Quadro de Zona Pedagógica) e este ano fiquei efetiva aqui na Educação Especial. Aqui, nesta escola, fiquei em Educação Especial com os alunos em geral e depois ingressei em Unidade de Ensino Estruturado ao Autismo. Tive, assim, as duas experiências, a nível de 1º ciclo os antigos NEE que não estavam em Unidade e depois os NEE de Unidade com Espectro do Autismo.

Durante a sua trajetória como docente, trabalhou com crianças com NEE? Se sim, pode falar-me um pouco sobre as suas experiências, por exemplo, que dificuldades sentiu e como procurou ultrapassar?

Uma das dificuldades que nós sentimos, assim que acabamos de tirar o curso em 2003, é não nos sentirmos preparados para a heterogeneidade da turmas e, obviamente, quando pegas numa turma tens alunos de todo o tipo. Desde alunos muito bons, alunos menos bons, médios, alunos com muitas dificuldades, e, portanto, a minha procura em termos da Educação Especial foi, por aí, para colmatar aquelas necessidades que eu sentia de querer chegar a todos os alunos. Em qualquer turma apanhas alunos com NEEs desde a dislexia, PHDA, défices cognitivos, não falando destes mais a falta de assiduidade, o abandono escolar. Por isso, tu, de alguma maneira, tentas chegar a todos. O mestrado que fiz em Educação Especial foi nesse sentido. Tentar chegar àqueles que tinham mesmo dificuldades, nem tanto a parte de abandono ou de absentismo escolar, mas aqueles que a nível cognitivo poderiam ter algumas dificuldades que eu não estava a conseguir ajudar.

Quantas crianças com NEE acompanha? Em que anos de escolaridade se encontram? Que tipo de NEE têm?

Desde que entrei aqui e, como te disse primeiro, eram aqueles alunos com NEEs gerais e só, depois, é que estive em contexto de Unidade de Ensino Estruturado ao Autismo. Esta unidade funcionava com 6 meninos. Eu neste momento estou a acompanhar 3. E os 3 que acompanho estão matriculados no 4º ano de escolaridade, mas não estão a fazer currículo de 4º ano, uns estão a fazer o 2º ano, e depende se é português ou matemática, e outros a fazer o 1º ano. No estudo acompanhado todos acompanham o Estudo do Meio, do 4º ano. Porque tem muitas imagens, vídeos e aí eles todos conseguem acompanhar. Depois, ao nível da avaliação, temos que fazer adaptações. Não conseguem responder a perguntas muito complexas, nem diretas, eles não conseguem... Mas também podemos fazer perguntas oralmente e eles conseguem responder de forma mais simplificada. Os 3 que acompanho têm Perturbação do Espectro do Autismo e, associadamente, têm défice cognitivo, ou melhor Perturbação do Desenvolvimento Intelectual o antigo défice cognitivo moderado. O que acontece muitas vezes na Perturbação do espectro do autismo é haver as chamadas comorbilidades. Dois deles têm défice de atenção e estão medicados nesse sentido. Dentro desses dois, um deles tem uma grande estabilidade emocional e toma também medicação para estar mais estável. E o outro não toma medicação e o acompanhamento médico não é o mais desejado. Em relação à escola e, sempre que é possível, os pais ou encarregados de educação permitem acompanharmos os alunos nas consultas para fazer a ligação com os pais e dar o feedback da escola. E como te

90 digo, são alunos com Perturbação do Espectro do Autismo e, tal como o nome diz, o
91 espectro é muito grande e são, por isso, todos diferentes. Cada um tem o seu carácter,
92 a sua maneira de ser e de estar.

93
94
95 Pegando um bocadinho nisso que acaba de dizer, fale-me um pouco mais das crianças
96 com Perturbação do Espectro do Autismo? Por exemplo, como são os seus
97 comportamentos na sala, consigo, as interações com os pares...

98 São crianças que, a nível da Perturbação do Espectro do autismo, uma das
99 características que têm é a dificuldade ao nível da socialização. São, por isso, crianças
100 que têm alguma dificuldade nesta área e, portanto, a relação com os pares ou é
101 trabalhada desde muito cedo ou não existe e tendem a isolar-se no recreio ou apenas
102 brincam com o colega com que têm mais confiança. Por exemplo, dois deles estão na
103 mesma turma e, por isso, juntam-se muito um com o outro. Quando são mais
104 pequeninos não se nota tanto esta falta de interação com os outros e, à medida que
105 vão crescendo, os próprios colegas acabam por não se identificar com estes e acaba
106 por haver ali uma grande discrepância entre a idade destes e a idade de
107 desenvolvimento escolar expectável. Por isso, tem de haver um trabalho socializador
108 dessas crianças com toda a turma. Como é que os colegas os podem ajudar, como é os
109 colegas podem lidar com eles. Ao nível do recreio é onde isto se nota mais, uma vez
110 que não há um animador, não ali um mediador e eles isolam-se. Outra questão do
111 autismo, é o atraso no desenvolvimento da linguagem, e isso é visível em todos eles, e
112 aqui entra muito a ajuda das técnicas do CRI (centro de recursos para a inclusão),
113 terapia da fala, psicologia e psicomotricidade. Como sabes os nossos são muito
114 funcionais, tu conheces, eles acabam por falar. O que acontece é que a estrutura
115 frásica pode não ser a mais correta e a maneira de interagir com o outro, não é a mais
116 adequada, ou seja, primeiro batem-te e depois então falam. Havendo dessa forma,
117 uma questão comportamental também associada. Outras das questões tem a ver com
118 a motricidade. São alunos que geralmente têm muita dificuldade na motricidade fina e
119 na motricidade global, mais uma vez aqui as técnicas do CRI têm um trabalho
120 suplementar. Elas vêm à escola duas vezes por semana para trabalhar com cada um
121 deles. Na sala os professores notam esse atraso na motricidade fina. Tem de haver um
122 trabalho com o docente no sentido de trabalharem em conjunto com o docente de
123 educação especial para ultrapassar essa dificuldade. São meninos que dificilmente
124 aprendem a letra manuscrita e por isso ficam na letra de imprensa e nas maiúsculas.
125 Eles conhecem a associação com a letra manuscrita, mas não lhes é exigido que a
126 façam. Em termos do exterior e no quotidiano deles, há pouca coisa em letra
127 manuscrita e por isso não é por aí, acabando assim por ultrapassar. Outros dos
128 comportamentos que pode haver, está relacionado com as estereotipias, que são
129 aqueles movimentos involuntários que eles fazem sobretudo quando eles estão muito
130 ansiosos ou muito contentes, imagina há aqui um deles que gosta muito de fechar e de
131 abrir portas, de janelas e tudo o que é possível e, portanto, quando ele consegue
132 efetuar ele abana-se todo e quase que levanta voo. Alguns deles estavam muito

133 fechados no contexto de Unidade e, ao longo destes anos, uma preocupação da equipa
134 foi integrá-los em sala de aula e, à medida que iam sendo colocados nas salas de aula,
135 muitas das estereotípias acabavam. Porque eles tendiam a apanhar as estereotípias
136 dos outros, e, portanto, já não sabiam quem tinha começado e às tantas já tinham
137 todos a fazer o mesmo. A integração na sala funcionou muito bem porque reduziu
138 muitos comportamentos autistas e normalizou-os de alguma maneira, tornando-os
139 sociavelmente mais aceitáveis, mas são miúdos como te disse muito funcionais.
140 Percebes que há ali qualquer coisa quando interages com eles, mas, dificilmente,
141 alguém diria que têm perturbação do espectro do autismo. Outra das dificuldades é a
142 questão do contacto ocular. Eles acabam por falar para ti ou olhar para o lado ou para
143 o chão. E quando tu pedes para olharem para ti, eles olham, mas como para um vazio
144 ou olham e depois desviam logo o olhar porque isso, de alguma forma, os magoa. Com
145 o adulto, eles lidam bem comigo, talvez até demais. Alguns só trabalham mesmo
146 quando nós lá estamos. Quando os professores lhes dão atividades ou fichas, mesmo
147 que adaptadas ao perfil deles, eles acabam por se acomodar um bocado e pensam
148 “Ok, estou à espera que alguém venha para ao pé de mim”. Reconhecem-nos, como
149 um elemento tranquilizador, um elemento que está ali para ajudar. Ao nível da sala de
150 aula, eles foram muito bem recebidos pelos professores titulares, eles são funcionais,
151 não cospem, não mordem e não têm comportamentos de autismo que poderiam
152 chocar mais ou provocar no outro uma menor receptividade. Foram, por isso, muito
153 bem integrados. Ao nível da inclusão não estão incluídos. São crianças que estão
154 integradas e que são aceites pelos outros, mesmo na diferença, havendo muitos
155 colegas a querer ajudá-los. As turmas onde foram colocadas também foram muito bem
156 escolhidas. Colocados em turmas específicas, onde não existem crianças conflituosas,
157 existindo um ambiente propício para a aprendizagem destas crianças. Apesar de tudo,
158 todos os professores atestam que é muito difícil chegar a estas crianças.

159 **Como é feita a aprendizagem destas crianças, acompanham o resto do grupo? em**
160 **todas as áreas disciplinares?**

161 Ora bem, da minha experiência, na disciplina de Estudo do Meio, eles conseguem
162 acompanhar porque implica muitas imagens e é muito mais visual. Para um Autista é
163 muito importante ter a pista visual e, por isso, eles facilmente conseguem
164 acompanhar. Português e Matemática não conseguem acompanhar. Pelo menos, os
165 três meninos que acompanho, não acompanham. Como te disse atrás, eles estão
166 matriculados num 4º ano, mas trabalham ao nível do 2º ano ou até do 1ºano. O que
167 normalmente fazem com essas crianças é, sempre que a turma está a trabalhar em
168 português trabalhamos o português, se trabalham Matemática trabalhamos a
169 Matemática. Obviamente, se uma turma está a trabalhar frações ou divisões mais
170 complicadas o que faço é trabalhar algo mais simples, por exemplo, “Tenho seis
171 bombons se tenho que dividir por três meninos como vamos dividir?”. E trabalhamos
172 muito com recurso a materiais manipuláveis. A minha função é introduzir o conceito
173 através dos materiais manipuláveis para depois transpor para a ficha de papel que é o
174 que trabalhamos na sala de aula. E o problema está aí porque eles funcionam muito

175 bem através da parte visual, mas têm muitas dificuldades na abstração e ao passar
176 para a ficha não conseguem. É muito abstrata para eles a ficha.

177

178 [Já agora, uma curiosidade minha, como é feita a avaliação dessas crianças?](#)

179 A avaliação é um processo contínuo, por isso, tudo aquilo que eles fazem conta. Desde
180 a assiduidade, pontualidade e comportamento até à realização do conteúdo.
181 Geralmente, na ficha de avaliação estamos presentes. O professor titular fala comigo e
182 pede ajuda no sentido de ver se está adequado para eles e alteramos o que temos a
183 alterar ou até fazemos um teste do princípio ao fim para eles. De qualquer forma,
184 estou sempre presente com eles no momento da avaliação, leio a pergunta e escrevo a
185 resposta que me dão. São alunos que têm muita dificuldade na escrita. Quando são
186 alunos que já escrevem fazem e corrigimos logo. No caso da matemática em que eles
187 não conseguem fazer as contas chamadas “em pé”, usam a calculadora, e ponho
188 “exercício realizado com o apoio da calculadora. São medidas que estão previstas nos
189 processos deles, chamados RTPs (Relatório Técnico Pedagógico). Podem utilizar uma
190 calculadora e matérias manipuláveis para obter sucesso.

191 [Gostaria que falasses um bocadinho do processo de ensino-aprendizagem com as](#)
192 [portadoras da perturbação do espectro do autismo, como é feita a aprendizagem](#)
193 [destes alunos? Como se organiza? Se faz trabalho colaborativo com o professor titular](#)
194 [de turma? E como é feita a rotina destas crianças?](#)

195 As crianças estão na sala de aula o tempo inteiro e só saem quando têm terapias. O
196 apoio da Educação Especial é feito em sala de aula, tirando o apoio mais específico
197 nalgumas áreas mais frágeis deles, aí podem vir até à Unidade, e eles até ficam
198 contentes por dar-lhes alguma segurança e alguma calma e tirar-lhes o foco da turma.
199 No início do ano falamos com os professores titulares de turma, alguns dos
200 professores já estão aqui há alguns anos e já o conhecem desde o jardim de infância.
201 Mas, no início do ano, reunimos com os professores titulares e falamos sobre as
202 características deste tipo de alunos e que devemos trabalhar. É logo dito ao nível do
203 Português e Matemática o que eles sabem e não sabem. Eu e a minha colega o que
204 fazemos é deixar um dossiê em sala de aula com atividades para aqueles alunos, para
205 os professores verem como são construídas as fichas e que materiais poderão utilizar.
206 Como já disse, nas fichas de avaliação, ou o professor faz e nós ajudamos a adaptar ou
207 fazemos nós as fichas para esses alunos. Damos muitas dicas para os professores. Pôr
208 mais correspondências ou palavrinhas com texto para completar. Se houver muita
209 dificuldade falamos também com as técnicas que nos acompanham. Este ano, a
210 técnica, tem também um projeto diferente em que trabalham com a turma toda
211 favorecendo assim a inclusão. Os apoios mais específicos são na parte da produção de
212 texto. Tenho que eu fazer a leitura da pergunta e escrever as respostas.

213 [Sabe que atualmente entrou em vigor o novo RJEI \(DL nº54/2018\)? Qual o](#)
214 [conhecimento que tem sobre esta nova alteração?](#)

O Decreto Lei saiu em julho para aplicar em setembro. Já fiz formação sobre o DL nº54/2018 e tive o cuidado de ler esse o 55 que é o da flexibilidade curricular. Assim que saíram, uma das minhas preocupações, foi fazer formação, no entanto, temos um ano de transição. No entanto, como o DL entrou logo para aplicar em setembro, os colegas estão muito desinformados. O professor titular não tem formação específica. E por isso quem quer fazer formação tem de a pagar. Portanto, não havendo formação, é um diz que disse. Por isso, das duas uma, ou não se faz nada ou ajudamos os colegas. Houve escolas que decidiram mudar tudo de um dia para o outro, em agosto e setembro, e estão a dar tiros nos pés. O que aqui na escola optamos por fazer, uma decisão em termos de grupo de Educação Especial foi fazer a formação. Vamos com calma, e o apoio às crianças está garantido para todas. Fizemos a formação e, com calma, estamos a construir os documentos e participamos todos. Está previsto os professores cooperarem de uma maneira diferente que não nos conselhos de turma e, por isso, é isso que estamos a fazer. Este ano, aqui na escola e por decisão nossa, decidimos reunirmos dois dias por semana à hora de almoço e estou a passar a informação que recebi em formação que paguei para os restantes professores de turma. Portanto, entre nós estamos a autoformar-mo-nos. O porquê desta necessidade de autoformação? Porque a lei mudou. Há conceitos novos, designações novas, papéis novos e se não falarmos todos a mesma linguagem não nos vamos entender. Eu não posso exigir aos professores que me mostrem as medidas universais que estão a aplicar? E eles olharem para mim, mas de que medidas está a falar? Neste sentido, analisamos o DL, o perfil do aluno, as medidas de aprendizagem. Neste momento, e por isso, já começamos a falar todos a mesma linguagem. A transição dos processos está a ser feita lentamente. Alguns já estão, outros, nem por isso. A nossa prioridade foi até dezembro e, os que estavam na educação especial e tinham a medida CEI (Currículo específico individual), já tem o 54.

Na sua opinião, quais as alterações mais significativas? Quer positivos e negativos?

Alterações positivas é deixar a categorização. Havia uns alunos de 1ª e uns alunos de 2ª. Os de 1ª eram os alunos ditos “normais”. Os de 2ª seriam os outros. Atualmente todos os alunos são especiais. Isto aqui foi muito bom porque não fazia sentido. Outra foi, quando falamos de NEEs dedicávamos muito à deficiência e deixou de haver um decreto associado à deficiência. Este é um decreto muito mais abrangente, dando resposta a muitas crianças que até agora não tinham. Porque os professores titulares percebiam que havia crianças diferentes, mas como não tinham deficiências não encaixavam. Atualmente todas as crianças têm direito. Outra foi em relação às acomodações curriculares. Foi o facto de, na avaliação, os alunos ditos com NEEs poderem beneficiar de algumas adequações que lhes estavam vedadas até ali. Nomeadamente terem mais tempo, o aluno não precisa de ter uma PHDA ou DA para ter mais tempo durante a avaliação. Imagina que até temos um aluno que, em termos cognitivos, é bastante funcional mas que apresenta um ritmo mais lento, ou seja, tem um ritmo mais lento na aprendizagem e se lhe dermos os 40 minutos para fazer a ficha tem insuficiente, mas se lhe dermos 40 minutos mais 20 minutos o aluno consegue completar tudo e até consegue positiva. Outra é a criação de um Centro de Recursos.

No entanto, aqui na escola já funcionávamos muito, como a Unidade era o nosso Centro de Recursos e levávamos os materiais para a sala de aula, esses materiais para os nossos alunos. O Centro de recursos aglutinou a unidade e é por isso uma mais valia em termos dos materiais para os professores titulares poderem utilizar nas suas aulas. Por último, outro aspeto positivo, são as mudanças de práticas. Eu dizia muito no meu ano de mestrado que, se efetivamente houvesse diferenciação pedagógica em sala de aula, não haveria professores de Educação Especial ou, pelo menos, não haveria tanta necessidade. Acho que o 54 conjuntamente com o 55 falam muito da alteração de práticas pedagógicas ao diferenciarmos os percursos e, desta forma, estarmos atentos a cada uma das crianças e, desta forma, estamos a garantir alguma equidade no percurso deles para obterem sucesso académico. Ao eliminarmos todas as barreiras e, ao entrarmos na diferenciação pedagógica o sucesso acontece. No entanto, um aluno que tenha limitações cognitivas muito evidentes provavelmente não consegue mesmo acompanhar o currículo como os outros alunos. Mas podemos puxar por ele para participar mesmo que superficialmente no desempenho da turma. Aspetos menos positivos... Não é com leis que se mudam mentalidades. A lei ajuda, dá um empurrão porque a partir do momento em que saí uma lei temos que a cumprir. Mas é preciso mais... A questão da formação falhou muito. Não podemos exigir que as práticas mudem e que as escolas que temos sejam para todos. Tem de haver formação e essa formação não pode ser paga. Essa formação devia ser gratuita. Porque o professor tem dúvidas e tem de sair da zona de conforto. Portanto a formação tem de ser gratuita. Outro ponto negativo é o de, agora, os professores de Educação Especial não saberem muito bem qual é o seu papel, porque agora a aprendizagem é centrada no aluno.

[Relativamente às crianças com às crianças com perturbação do espectro do autismo, parece-lhe que as alterações produzidas vieram facilitar a sua inclusão escolar e o seu trabalho no apoio a estas crianças?](#)

Há uma grande discussão em relação ao término das Unidades. A Lei, no entanto, é bem explícita e diz que a Unidades foram aglutinadas pelo Centro de Recursos. Portanto, não acabaram. Temos crianças com perturbações do espectro do autismo e, por isso, tem de haver uma resposta para elas. Eu não posso levar uma criança para fazer um trabalho específico numa sala onde estão 15 ou 20. São fatores de distração e de ansiedade. A Unidade manteve-se aqui, fazendo parte do Centro. Sempre que ele tem de fazer um trabalho mais específico é para aqui que vem. Por outro lado, há alguns anos que, aqui na escola, essas crianças estão em sala de aula. Não estão incluídos, mas estão integrados. E só serão incluídos havendo uma mudança de mentalidades. Isto é um processo longo. Têm as suas rotinas e cumprem as tarefas tal como os outros. São aceites pelos professores, pelas auxiliares. A comunidade educativa está sensibilizada para receber estes alunos.

[Que principal diferença encontra entre este novo RJEI e o enquadramento anterior?](#)

298 O 3/2008 era um decreto muito mais restritivo. Era apenas para os alunos com
299 deficiências e, pronto, não havendo grande abertura. Este é muito mais aberto. Estes
300 conceitos teóricos da educação inclusiva, de inclusão, de comunidade educativa,
301 trabalho de projeto, da diferenciação pedagógica são tudo conceitos antigos, de
302 autores de século XX que têm vindo a ser discutidos há muito tempo. A lei muda, mas
303 os professores não têm formação no sentido de os sensibilizar no sentido de promover
304 a alteração de práticas. O decreto de lei 54 e 55 vêm abrir as mentalidades.

305 *Se tivesse oportunidade de integrar uma comissão de revisão para uma nova RJEI que*
306 *medidas é que contemplarias? E porquê?*

307 Uma seria abrir o Centro de Recursos a todos os alunos e não apenas aos alunos com mais
308 dificuldades, os ditos NEEs. Parece-me que esta medida é um pouco discriminatória.
309 Percebo a lógica, mas o centro tem de estar aberto para toda a gente. Outra seria, a
310 formação gratuita para todos os professores. A nível do 54 uma medida que eu poderia
311 prever era dar um papel mais visível ao professor de Educação Especial, percebendo que
312 eles não queiram limitar a atuação, mas o que é isto de apoiar..., de capacitar.... O papel
313 do professor de Educação Especial não está muito reconhecido, compreendo que, assim,
314 seja no sentido de não fazer nada. A minha função é apoiar. “Diz tens dúvidas? Isto é
315 assim, agora faz tu. “. Outra medida é que não está bem definida é a diferença da
316 intervenção médica da pedagógica. Perde-se ali... De quando encaminhar os alunos,
317 quando encaminhar em termos médicos, a questão do centro de saúde. É para os mais
318 graves? É para todos? Não se percebe muito bem. De resto é um ano de transição e por
319 isso também estou a tentar perceber melhor.

320 *Chegou ao fim esta nossa entrevista, quero em primeiro lugar agradecer toda a sua*
321 *colaboração para a realização do meu trabalho e perguntar se quer acrescentar*
322 *alguma coisa em relação ao que foi dito atrás. Há alguma pergunta que deveria ter*
323 *feito, na sua opinião?*

324 Sim, só apenas se gosto daquilo que faço? E eu gosto muito. E a quem corre por gosto
325 as coisas fazem-se. E quando me perguntam o que faço e eu respondo que sou
326 professora. E perguntam de que? Eu tenho dificuldade em responder e digo que sou
327 de todos desde os do J.I. até ao secundário. Sou professora e pronto. Tenho saudades
328 de ter turmas. Mas a educação especial dá um contributo muito importante para a
329 mudança de mentalidades e para a mudança de práticas.

330 *OBRIGADA.*

Entrevista PEE2

Boa tarde, queria desde já informar que o tema do meu trabalho final de mestrado é os desafios do novo DL 54/2018. Queria também desde já informar que é muito importante a sua participação na realização deste trabalho. Asseguro ainda, a confidencialidade e o anonimato das informações prestadas. Posteriormente a realização desta entrevista poderá depois ver a transcrição. Podemos começar a entrevista?

Qual a sua formação inicial? Há quanto tempo fez e onde?

A minha formação inicial foi em Educação de Infância pela Escola João de Deus. Acabei o curso em 1982 e, portanto, fui educadora até 1999 e em 99/2000 passei para a Educação Especial. Ou seja, há 30 e não sei quantos anos. Isto foi o curso de base, o antigo bacharelato, depois disso já fiz a licenciatura no ISEC o complemento de formação.

Gostava de saber um pouco sobre o seu percurso, desde que se formou até ao momento. Começou logo a trabalhar aqui, assim que tirou o curso? Como foi?

Estive dois anos na Escola João de Deus logo depois de me formar. Depois mais dois anos num colégio particular. Depois 14 anos na Santa Casa da Misericórdia. E os outros anos nas escolas do Estado. Estive 4 anos na Creche na área de Intervenção Precoce da Tartaruga e a Lebre. Depois 2 anos na Vergílio Ferreira em Telheiras e mais 2 anos na Lindley Cintra no Lumiar. E estou aqui nesta Escola há 13 anos.

Durante a sua trajetória como docente, trabalhou com crianças com NEE? Se sim, pode falar-me um pouco sobre as suas experiências, por exemplo, que dificuldades sentiu e como procurou ultrapassar?

Sim, comecei na Educação Especial logo em 1999. E penso que não tinha nenhuma especialização nessa altura. Não senti dificuldades na altura.

Quantas crianças com NEE acompanha? Em que anos de escolaridade se encontram? Que tipo de NEE têm?

Neste momento tenho três. O G. que está no 1ºano e o Gu. e a C. que estão no 2ºano. O G. já era meu aluno o ano passado quando estava no Jardim de Infância, mas os outros não.

O G é o que tem mais necessidades especiais, porque é um autista mais profundo. Tem muitas alterações de comportamento e muitas dificuldades. Não fala, ou só fala quando o mandamos dizer algo, porque se não, não abre a boca. É uma criança que vai

aprendendo alguma coisa. Aprende muito pouco, e precisa em permanência de alguém ao pé dele. É uma criança que não controla o esfíncter, passamos todos muito tempo de volta dele na casa de banho para ver se ele fazia. Resolvemos então voltar a pôr-lhe fralda porque, senão, não se fazia mais nada sem ser mudá-lo a toda a hora. Andamos um bocado para trás, que é algo que não se deve fazer, mas achamos que é benéfico para ele. Depois ninguém quer mudá-lo. Ele sabe as letras todas, está a começar a juntar os ditongos. Não consegue fazer trabalhos de mão. Identifica as letras de imprensa, mas não consegue fazer a letra manuscrita. O Gu.... e a C.... são autistas mais funcionais. Já aprenderam as letras e sabem fazer algumas operações. Mas tiveram de voltar novamente a dar as coisas do 1ºano.

[Fale-me um pouco mais das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo? Por exemplo, como são os seus comportamentos na sala, consigo, as interações com os pares...](#)

O G... é uma criança que já vem do Jardim de infância e, por isso, todos os alunos já o conhecem. Ele não teve adiamento. Todos os miúdos estão habituados a estar com ele. Ele está lá no meio deles, mas os outros não lhe ligam nenhuma. Quando quer interagir com ele, arranha-os, porque os outros não falam para ele. É a maneira dele chamar a atenção. O Gu.... e a C.... têm um comportamento adequado na sala de aula e conseguem mais ou menos interagir com os outros alunos.

[Como é feita a aprendizagem destas crianças, acompanham o resto do grupo? em todas as áreas disciplinares?](#)

Não, pelos menos os que acompanho não conseguem acompanhar o grupo. O G... sabe as letras. Em relação à Matemática não consegue associar o número em relação à quantidade. G... e a C.... estão no 2ºano, mas tivemos de voltar aos conteúdos do 1º ano porque apagou-se tudo. Voltei a tentar dar-lhes o método da cartilha e eles por aí já lá vão chegando. Já conseguem escrever palavrinhas e sílabas. Na Matemática também é preciso alguma ajuda nas operações. No Estudo Meio como têm imagens e assim eles acompanham o grupo no 2º ano.

[Gostaria que falasses um bocadinho do processo de ensino-aprendizagem com as portadoras da perturbação do espectro do autismo, como é feita a aprendizagem destes alunos? Como se organiza? Se faz trabalho colaborativo com o professor titular de turma? E como é feita a rotina destas crianças?](#)

Eu dei à professora titular o tipo de exercícios, tipo de materiais que tinha e que uso com estas crianças, e que são adequadas para eles. Em conjunto vamos decidindo o que vamos trabalhar e o que vamos ensinar para dar uma sequência na aprendizagem. Como é ela que passa mais tempo com eles do que eu. Eles nunca vêm à sala da Unidade a não ser para fazer um trabalho mais específico ou para terapias. Em termos de rotinas estão na sala o tempo todo e apenas saem para realizar as terapias.

Participam em todas as atividades da turma e apenas realizam trabalho mais adequado para eles.

Sabe que atualmente entrou em vigor o novo RJEI (DL nº54/2018)? Qual o conhecimento que tem sobre esta nova alteração?

Basicamente é a operacionalização de tudo aquilo que se faz na escola, a democratização do ensino. Todas as crianças têm de aprender o máximo com as capacidades que têm. É ir tirando as barreiras todas de maneira que todos consigam chegar ao currículo geral.

Na sua opinião, quais as alterações mais significativas? Quer positivas e negativas?

O negativo é sempre a papelada que se tem de preencher, no entanto compreende-se que se não for assim as coisas não se verificam. Nenhum professor no seu dia-a-dia explica a matéria apenas para dois ou três. Todos eles têm interesse em que todos os alunos aprendam e vão tentando explicar de várias maneiras. Na minha ideia, os professores dizem e voltam a dizer, e explicam de 10 maneiras diferentes, fazem bonequinhos e arranjam desenhos. É verdade que, na minha opinião, até podiam arranjar mais. Vejo muita conversa e muito pouca materialização das coisas, e as crianças precisam, eles atualmente não têm capacidade imaginativa, não conseguem fixar nada nem meter nada na cabeça. Devia haver mais materialização da matéria porque, nesta escola, como fica localizada numa zona carenciada, as crianças têm muita falta de conhecimentos básicos e, se as coisas não forem postas à frente dos olhos, eles não chegam lá. É tentar dar as aulas de maneira mais apelativa ou usar até mesmo as crianças, com o próprio corpo. Por exemplo, para ensinar a soma juntar as crianças e eles verem e experienciarem x crianças mais x crianças, quantas crianças são. Por vezes nem faz assim tanta falta o material. Basta qualquer coisa que se tenha à mão. Aqui na Unidade há imenso material diferente e já temos dito aos professores que podem vir aqui buscar materiais e utilizar. Positivas no meu entender não há nenhuma.

Relativamente às crianças com perturbação do espectro do autismo, parece-lhe que as alterações produzidas vieram facilitar a sua inclusão escolar e o seu trabalho no apoio a estas crianças?

Não facilitar não, no meu entender aquilo que se faz para os autistas devia-se fazer para todos. Para os autistas temos que materializar muito as coisas para que eles possam aprender. Mas tudo isso serve também para os outros todos porque as crianças têm tanta, mas tanta dificuldade que, tudo aquilo que se faz para os autistas, dá para todos.

É arranjar imagens com desenhos que materializem os conteúdos porque assim os miúdos aprendem mais facilmente. É assim que as terapeutas da fala trabalham, utilizam sempre os mesmos símbolos para comunicar.

Que principal diferença encontra entre este novo RJEI e o enquadramento anterior?

No 3/2008 era a questão da parte médica, eram os médicos que tinham de preencher e quando se recusavam a preencher o resto éramos nós que preenchíamos. Íamos a

117 listas das dificuldades e tentávamos encaixá-las. Por exemplo, nos autismos, basta
118 terem a questão social e ocular já se sabe o que é. Agora com este Decreto retirou-se
119 essa papelada toda. Retirou-se a parte da saúde e, é para todas as crianças, e não só
120 para aquelas que tem problemas de saúde. Todas as crianças têm necessidades, é
121 adequar tudo a todas as crianças.

122 Se tivesse oportunidade de integrar uma comissão de revisão para uma nova RJEI que
123 medidas é que contemplarias? E porquê?

124 Eu sinceramente não mudava nada, porque eu já ouço isto tudo há tantos anos. Que
125 todas as crianças são diferentes e que devemos adequar tudo para todas as crianças.
126 Temos é que nos juntar mais para arranjar estratégias para chegar a todas as crianças.
127 Porque não há igualdade, tem é que se adaptar tudo a todos. E depois há a questão da
128 formação gratuita para todos os professores.

129 Chegou ao fim esta nossa entrevista, quero em primeiro lugar agradecer toda a sua
130 colaboração para a realização do meu trabalho e perguntar se quer acrescentar
131 alguma coisa em relação ao que foi dito atrás. Há alguma pergunta que deveria ter
132 feito, na sua opinião?

133 Não.

134 Então obrigada.

Anexo 3. Cálculo da fiabilidade dos resultados da análise de conteúdo

Cálculo da fiabilidade da grelha de categoria “Professores titulares de turma”

1ª Fase

Run MATRIX procedure:

Krippendorff's Alpha Reliability Estimate

	Alpha	LL95%CI	UL95%CI	Units	Observrs	Pairs
Nominal	,6390	,4724	,7779	38,0000	2,0000	38,0000

Probability (q) of failure to achieve an alpha of at least alphamin:

alphamin	q
,9000	,9998
,8000	,9770
,7000	,8054
,6700	,7000
,6000	,3094
,5000	,0322

Number of bootstrap samples:
5000

Judges used in these computations:

ARV ACF

Examine output for SPSS errors and do not interpret if any are found

----- END MATRIX -----

2ª Fase

Run MATRIX procedure:

Krippendorff's Alpha Reliability Estimate

	Alpha	LL95%CI	UL95%CI	Units	Observrs	Pairs
Nominal	,8500	,6250	1,0000	14,0000	2,0000	14,0000

Probability (q) of failure to achieve an alpha of at least alphamin:

alphamin	q
,9000	,6140
,8000	,3228
,7000	,0380
,6700	,0380
,6000	,0106
,5000	,0028

Number of bootstrap samples:
5000

Judges used in these computations:

ARV ACF

Examine output for SPSS errors and do not interpret if any are found

----- END MATRIX -----

Cálculo da fiabilidade da grelha de categorias “Professores de Educação Especial”

1ª Fase

Run MATRIX procedure:

Krippendorff's Alpha Reliability Estimate

	Alpha	Units	Obsrvrs	Pairs
Nominal	,4772	40,0000	2,0000	40,0000

Number of bootstrap samples:
5000

Judges used in these computations:
ARV ACF

Examine output for SPSS errors and do not interpret if any are found

----- END MATRIX -----

2ª Fase

Run MATRIX procedure:

Krippendorff's Alpha Reliability Estimate

	Alpha	Units	Obsrvrs	Pairs
Nominal	,8824	40,0000	2,0000	40,0000

Number of bootstrap samples:
5000

Judges used in these computations:
ARV ACF

Examine output for SPSS errors and do not interpret if any are found

----- END MATRIX -----

Anexo 4.Dicionário de categorias

Dicionário de categorias

Categoria	Subcategorias	Descrição	Exemplos UR
1. Formação inicial e especializada	1.1. Tem formação inicial em 1º CEB	Só dois dos professores titulares entrevistados têm formação inicial em 1º ciclo.	“formação é em 1ºciclo” (PT3)
	1.2. Têm formação especializada em NEE	Apenas uma das professoras de EE tem formação especializada.	“mestrado em Domínio Cognitivo e Motor, na área da EE no ISCE, em Odivelas na Serra da Amoreira” (PEE1)
	1.3. Formação insuficiente fase às necessidades da prática	A formação em NEE que receberam não foi suficiente, face aos desafios e necessidades das práticas pedagógicas.	“Só na prática, na sala de aula é que nos apercebemos do quanto é difícil trabalhar com essas crianças” (PT2)
2. Experiência profissional	2.1. Têm experiências de trabalho	Já trabalharam noutros locais e, como docente, noutros contextos educativos.	“Depois nos anos de crise não consegui trabalhar, nos dois anos letivos 2012-2013 e 2013-2014 tive só a dar as AEC’S” (PT3)
	2.2 Tem (larga) experiência de trabalho em NEE	Têm ou já tiveram crianças com NEE na sala de aula. PEE1 tem mais de 30 anos de serviço como docente e a PEE2 mais de 10 anos de experiência de trabalho com crianças com NEE.	“Sim, quase sempre tenho nas turmas crianças com NEE” (PT3) “há 30 e não sei quantos anos [que trabalha]” (EE2) “em 2008 tive a oportunidade de entrar na EE por habilitação própria” (EE1)
	2.3. Tempo de serviço como docente oscila entre 6 e 18 anos	O tempo de serviço dos professores titulares entrevistados varia entre os 6 e os 18 anos	“há 16 anos [que trabalha]” (PT1)
	2.4. Experiência passada positiva de colaboração com os docentes de NEE	A maioria dos professores refere ter tido uma experiência positiva ao trabalhar com os docentes de EE.	“[As professoras de ed. especial] foram impecáveis” PT1
3. (Des) conhecimento do conteúdo	3.1. Está (cada vez mais) familiarizado com o conteúdo do NRJEI	Têm vindo a familiarizar-se progressivamente com o conteúdo do NRJEI, especialmente através de leituras.	“Sim, já li” (PT4)

Categoria	Subcategorias	Descrição	Exemplos UR
4. Vantagens/contributos do NRJEI	3.2. Não conhece o conteúdo do NRJEI	Não domina, por inteiro ou parcialmente, as alterações introduzidas pelo NRJEI.	“Não sei ainda, ainda estou a estudar bem esta lei.” (PT2)
	3.3. Os professores de EE estão a formar os professores titulares	Os professores de EE tomaram a iniciativa de dar formação no âmbito do NRJEI aos professores titulares.	“Este ano aqui na escola e por decisão nossa, decidimos dois dias por semana reunirmos a hora de almoço e estou a passar a informação que recebi em formação que paguei para os restantes professores de turma”. (EE1)
	3.4. São os professores de EE que estão a formares os professores titulares	Os professores titulares estão a receber formação dos professores de EE.	“Este ano aqui na escola e por decisão nossa, decidimos dois dias por semana reunirmos a hora de almoço e estou a passar a informação que recebi em formação que paguei para os restantes professores de turma.” (PEE1)
	4.1. Inclusão de todas as crianças	O NRJEI veio incluir as crianças com NEE na sala de aula.	Atualmente todos os alunos são especiais. (PEE1)
	4.2. Possibilidade de aulas mais práticas	O NRJEI veio dar a possibilidade aos professores de darem aulas mais práticas.	Nenhum professor no seu dia a dia explica a matéria apenas para dois ou três, todos eles têm interesse em que todos os alunos aprendam, e vão tentando explicar de várias maneiras. (PEE2)
	4.3. Centro de recursos	Criação de um centro de recursos é um dos contributos deste NRJEI.	“criação de um Centro de Recursos.” (PEE1)
	4.4. É mais abrangente do que o anterior	O anterior enquadramento era mais restritivo do que o NRJEI.	“A questão medica é uma delas, agora não só os que tem problemas médicos que são considerados com NEE são todos.”
	4.5. Melhoria das acomodações curriculares.	Foram melhoradas as acomodações curriculares para alunos com NEE.	“em relação as acomodações curriculares foi o facto de na avaliação os alunos ditos com NE poderem beneficiar de algumas adequações que lhes estavam vedadas até ali” (PEE1)

Categoria	Subcategorias	Descrição	Exemplos UR
5. Problemas no NRJEI	5.1. Globalmente, escolas e docentes não estão preparados.	As escolas e os docentes não têm as condições mínimas para a implementação do NRJEI.	“Não, as escolas não estão preparadas para este novo regime” (PT1)
	5.2. Vem acrescentar burocracia	O NRJEI veio introduzir procedimentos burocráticos no trabalho das escolas e dos professores.	“Têm muito mais burocracia” (PT2)
	5.3. Inadequado às crianças com PEA	O NRJEI é inadequado para as crianças com PEA.	“Deveriam [as crianças com PEA] ou estar fora da sala ou ter um apoio mais intensivo com as colegas de educação especial porque, quer queiramos quer não, eles perturbam o decorrer das aulas.” (PT1)
	5.4. Faltam recursos humanos/materiais na escola	As escolas não possuem os recursos materiais e humanos essenciais para responder ao NRJEI.	“As dificuldades é a falta de recursos das escolas e por isso temos de ser nós a criar.” (PT5)
	5.5. Há desigualdades de oportunidades	Uma das professoras considera que a avaliação é mais simplificada para alunos com NEE.	“É discriminatório uns terem a vida facilitada e outros não. (PT5)
6. Desafios do atual NRJEI	6.1. AS crianças com NEE estão na sala, mas com rotinas específicas	Todas as crianças com NEE estão integradas na sala apenas se ausentando para as suas terapias.	“apenas se ausentam da sala para terem as terapias da fala e motricidade.” (PT2)
	6.2. Nas NEE há diversidade de colaboração e aproveitamento	Ao nível das NEE há diversidade na colaboração e aproveitamento dos alunos.	“Dentro das NEE há sempre aqueles que vão trabalhando e são esforçados e depois aqueles que não querem de todo aprender e trabalhar.” (PT2)
	6.3. Exige maior diferenciação pedagógica	Ter alunos com NEE/PEA requer por parte do professor uma maior diferenciação pedagógica.	“Depois tenho estes cartões magnéticos que utilizo no quadro que são do método das 28 palavras que eu quero que os escrevam, porque enquanto escrevem memorizam e lê as sílabas” (PT2)

Categoria	Subcategorias	Descrição	Exemplos UR
7. Melhorias desejáveis do NRJEI	6.4. As aprendizagens diferem consoante a área curricular	Existem diferenças ao nível do aproveitamento/aprendizagem consoante a área curricular.	“No Estudo do Meio todos acompanham o 4º ano. Tem muitas imagens e vídeos e aí eles todos conseguem acompanhar. No português e na Matemática estão ao nível do 2º ano. (PEE1)
	6.5. Avaliação/acompanhamento das crianças com PEA/NEE	As crianças com NEE tem como medida prevista a adequação ao nível da avaliação e os professores de educação especial sempre que possível acompanham os alunos às consultas.	“Em relação à escola e sempre que é possível, e sempre que os pais ou encarregados de educação permitem acompanhamos os alunos nas consultas para fazer tanto a ligação com os pais como dar o feedback da escola” (PEE1)
	6.6. As crianças com PEA requerem geralmente um apoio muito individualizado	Dadas as necessidades específicas, os alunos com PEA requerem mais apoio e acompanhamento individualizado que os PT não conseguem dar.	“[O G...] aprende muito, e precisa em permanência de alguém ao pé dele” (PEE2)
	7.1. Dar (mais) formação aos professores	É necessário sensibilizar e reforçar, através da formação, as competências dos professores para um trabalho no âmbito do NRJEI.	“os professores não têm formação no sentido e os sensibilizar no sentido de promover a alteração de práticas.” (PEE2)
	7.2. Melhorar o papel dos professores de educação especial	No NRJEI não se compreende bem qual é o papel dos professores de EE.	“Outro ponto negativo é agora os professores de EE não saberem muito bem qual é o seu papel, porque agora a aprendizagem é centrada no aluno”. (PEE1)
	7.3. Melhorar a intervenção medico-pedagógica	Melhorar o encaminhamento médico-pedagógico	“É para os mais graves? É para todos? Não se percebe muito bem [intervenção médico-pedagógica]” (PEE1)
	7.4. Aulas mais práticas	Com o NRJEI existe a possibilidade de aulas mais práticas	“É tentar dar as aulas de maneira mais apelativa ou usar mesmo as crianças, com o próprio corpo”. (PEE2)

Categoria	Subcategorias	Descrição	Exemplos UR
	7.5. O centro de recursos deve ser aberto a todos	O centro de recursos deve estar aberto a todos os alunos e não apenas a alunos com NEE	“abrir o centro de recursos a todos os alunos e não apenas aos alunos com mais dificuldades, os ditos NE” (PEE1).
	7.6. Trabalho colaborativo com outros professores	Deve existir mais trabalho colaborativo entre professores.	“Temos de é que nos juntar mais, para arranjar estratégias para chegar a todas as crianças” (PEE2)
	7.7. Maior acompanhamento por parte dos docentes de EE	Os alunos com NEE deveriam ter mais acompanhamento pelos docentes de EE	“Deveriam ter um maior acompanhamento por parte dos professores de EE”. (PT2)
	7.8. Reduzir o número de alunos e aumentar professores	Uma melhoria desejável, para a implementação do NRJE, será reduzir o número de alunos por turma e aumentar o número de professores.	“aumentar o número de professores para estarem com eles de modo a conseguirem consolidar alguns conteúdos.” (PT5)

Anexo 5. Resultados globais da análise de conteúdo

Resultados da análise de conteúdo (Sub)categorias	PEE			PT		
	UE	U.R		UE	U.R	
		Fa	%		Fa	%
1. Formação inicial e especializada*						
1.1. Tem formação inicial em 1º CEB	2	10	77	5	13	37
1.2. Tem formação especializada em NEE	2	3	23	5	15	43
1.3. Formação face às necessidades da prática	-	-	-	3	7	20
t=	4	13	100	13	35	100
2. Experiência profissional*						
2.1. Têm outras experiências de trabalho	2	9	18	5	18	36
2.2. Tem (larga) experiência de trabalho com NEE	2	16	33	5	17	34
2.3. Tempo de serviço como docente oscila entre 6 e os 18 anos	5	17	35	4	8	16
2.4. Experiência positiva de colaboração entre PT e PEE	3	7	14	3	7	14
t=	12	49	100	17	50	100
3. (Des)conhecimento do conteúdo do NRJEI*						
3.1. Está (cada vez mais) familiarizado com o NRJEI	1	4	29	5	9	69
3.2. Os professores titulares não têm formação específica	1	3	21	4	4	31
3.3. São os professores de EE que estão a formar os titulares	1	7	50	-	-	-
t=	3	14	100	9	13	100
4. Vantagens/contributos do NRJEI*						
4.1. Inclusão de todas as crianças	2	12	39	3	4	24
4.2. Possibilidade de aulas mais práticas	2	6	19	1	2	12
4.3. O centro de recursos	1	4	13	-	-	-
4.4. É mais abrangente que o anterior enquadramento	2	5	16	4	11	65
4.5. Melhoria das acomodações curriculares	1	4	13	-	-	-
t=	8	31	100	8	17	100
5. Problemas no NRJEI						
5.1. Globalmente, escolas e os docentes não estão preparados	1	3	21	5	10	26
5.2. Vem acrescentar burocracia	2	5	36	2	3	8
5.3. Inadequado às crianças com PEA	2	6	43	3	8	21
5.4. Faltam recursos humanos/materiais nas escolas	-	-	-	5	15	15
5.5. Há desigualdade de oportunidades	-	-	-	1	3	3
t=	5	14	100	16	39	100
6. Desafios à operacionalização*						
6.1. As crianças c/ NEE estão na sala, mas c/ rotinas específicas	2	20	21	5	15	15
6.2. Na PEA há diversidade na colaboração e aproveitamento	2	11	12	1	3	3
6.3. Exige maior diferenciação pedagógica	2	16	17	5	21	21
6.4. As aprendizagens diferem consoante a área curricular	2	21	22	5	35	35
6.5. Avaliação/acompanhamento das crianças com PEA/NEE	1	9	10	5	8	8
6.6. As crianças c/ PEA requerem apoio muito individualizado	2	17	18	5	19	19
t=	11	94	100	26	101	100
7. Melhorias desejáveis do NRJEI*						
7.1. Dar (mais) formação aos professores	2	3	13	2	2	25
7.2. Melhorar o papel do PEE	1	4	17	-	-	-
7.3. Melhorar a intervenção medico-pedagógica	1	2	8	-	-	-
7.4. Aulas mais práticas	1	3	13	-	-	-
7.5. O centro de recursos deve ser aberto a todos	1	3	13	-	-	-
7.6. Trabalho colaborativo com outros professores	2	9	38	-	-	-
7.7. Maior acompanhamento por parte dos docentes de E.E:	-	-	-	3	4	50
7.8. Reduzir o número de alunos e aumentar professores	-	-	-	2	2	25
t=	8	24	100	7	8	100
TOTAL UR:	51	239		96	263	

* categorias prévias